

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ
ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΤΟΥ ΑΝΘΡΩΠΟΥ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΕΙΔΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ
ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ
«ΕΙΔΙΚΗ ΑΓΩΓΗ»

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

ΔΙΕΡΕΥΝΗΣΗ ΤΗΣ ΕΝΝΟΙΑΣ ΤΗΣ ΑΥΤΟΑΝΤΙΑΛΗΨΗΣ ΚΑΙ ΤΗΣ
ΘΕΩΡΙΑΣ ΤΟΥ ΝΟΥ ΕΦΗΒΩΝ ΜΕ ΑΥΤΙΣΜΟ ΥΨΗΛΗΣ
ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΚΟΤΗΤΑΣ/ΣΥΝΔΡΟΜΟ ASPERGER

ΜΠΟΥΜΗ MARTINA

- ΜΕΛΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗΣ: 1. ΜΑΥΡΟΠΟΥΛΟΥ ΣΟΦΙΑ**
ΕΠΙΚΟΥΡΗ ΚΑΘΗΓΗΤΡΙΑ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟΥ ΤΜΗΜΑΤΟΣ ΕΙΔΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ
- 2. ΔΕΡΜΙΤΖΑΚΗ ΕΙΡΗΝΗ**
ΑΝΑΠΛΗΡΩΤΡΙΑ ΚΑΘΗΓΗΤΡΙΑ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟΥ ΤΜΗΜΑΤΟΣ ΕΙΔΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ
- 3. ΦΙΛΙΠΠΑΤΟΥ ΔΙΑΜΑΝΤΩ**
ΛΕΚΤΟΡΑΣ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟΥ ΤΜΗΜΑΤΟΣ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

ΒΟΛΟΣ 2012

Περιεχόμενα

| | |
|---|-----------|
| Εισαγωγή..... | 1 |
| Θεωρητικό Πλαίσιο..... | 3 |
| 1.1 Αυτισμός Υψηλής Λειτουργικότητας/Σύνδρομο Asperger..... | 3 |
| 1.1.1 Τριάδα των Διαταραχών..... | 5 |
| 1.1.2 Ακαδημαϊκά Χαρακτηριστικά..... | 8 |
| 1.1.3 Εφηβεία και ΥΛΑ/ΣΑ..... | 9 |
| 1.2 Αυτοαντίληψη..... | 11 |
| 1.2.1 Έννοια του εαυτού και αυτοαντίληψη..... | 12 |
| 1.2.2 Αυτοαντίληψη. Ορισμοί, περιεχόμενο, δομή και μοντέλα..... | 15 |
| 1.2.3 Αυτοαντίληψη και ΥΛΑ/ ΣΑ..... | 20 |
| 1.3 Θεωρία του νου..... | 25 |
| 1.3.1 Θεωρία του νου και αυτογνωσία..... | 27 |
| 1.4 Ενσυναίσθηση..... | 27 |
| Μεθοδολογία έρευνας..... | 32 |
| 2.1 Συμμετέχοντες..... | 32 |
| 2.2 Μέθοδος έρευνας..... | 33 |
| 2.3 Εργαλεία..... | 34 |
| 2.4 Αξιοπιστία και εγκυρότητα εργαλείων..... | 40 |
| 2.5 Διαδικασία..... | 43 |
| 2.6 Ερευνητικές Υποθέσεις..... | 45 |
| Αποτελέσματα..... | 46 |
| 3.1 Αυτοαντίληψη..... | 46 |
| 3.2 Χαρακτηριστικά του Αυτιστικού Φάσματος..... | 48 |
| 3.3 Ενσυναίσθηση..... | 52 |
| 3.4 Θεωρία του νου..... | 54 |

| | |
|--|-----------|
| 3.5 Αυτοαντίληψη και θεωρία του νου..... | 55 |
| Συζήτηση..... | 57 |
| 4.1 Αυτοαντίληψη..... | 57 |
| 4.2 Αντίληψη των χαρακτηριστικών του αυτιστικού φάσματος | 59 |
| 4.3 Ενσυναίσθηση..... | 62 |
| 4.4 Θεωρία του νου..... | 63 |
| 4.5 Αυτοαντίληψη και θεωρία του νου..... | 64 |
| 4.6 Περιορισμοί της έρευνας..... | 66 |
| 4.7 Μελλοντικές προοπτικές..... | 66 |
| Βιβλιογραφία..... | 68 |
| Παράρτημα | 80 |
| Κατάλογος σχημάτων | |
| Σχήμα | |
| 1. Η ιεραρχική μορφή της αυτοαντίληψης..... | 17 |
| Κατάλογος Πινάκων | |
| Πίνακες | |
| 1. Μέσοι όροι, τυπικές αποκλίσεις και εύρος για το φύλο και την ηλικία των εφήβων με ΥΛΑ/ΣΑ και των εφήβων ΤΑ..... | 33 |
| 2. Συντελεστές αξιοπιστίας επαναληπτικών μετρήσεων και Cronbach's alpha για τις 10 υποκλίμακες του ΠΑΤΕΜ-III..... | 40 |
| 3. Συντελεστές συσχέτισης μεταξύ αυτοαντιλήψεων των μαθητών και των εκτιμήσεων των εκπαιδευτικών..... | 41 |
| 4. Μέσοι όροι, τυπικές αποκλίσεις και διαφορές μεταξύ των ομάδων στις υποκλίμακες του ΠΑΤΕΜ-III..... | 47 |

5. Μέσοι όροι, τυπικές αποκλίσεις και διαφορές μεταξύ των ομάδων ως προς το πηλίκο του αυτιστικού φάσματος.....49
6. Μέσοι όροι, τυπικές αποκλίσεις και διαφορές μεταξύ των ομάδων ως προς το πηλίκο του αυτιστικού φάσματος.....49
7. Μέσοι όροι, τυπικές αποκλίσεις και διαφορές μεταξύ των ομάδων ως προς το πηλίκο του αυτιστικού φάσματος.....50
8. Μέσοι όροι, τυπικές αποκλίσεις και διαφορές μεταξύ των ομάδων ως προς τη θεωρία του νου.....54

Κατάλογος Γραφημάτων

Γραφήματα

1. Μέσοι όροι των βαθμολογιών των συμμετεχόντων στο πηλίκο του αυτιστικού φάσματος.....51
2. Μέσοι όροι των βαθμολογιών των συμμετεχόντων στο πηλίκο της ενσυναίσθησης.....53

Ευχαριστίες

Με την ολοκλήρωση της παρούσας εργασίας, θα ήθελα αρχικά να ευχαριστήσω την κ. Μαυροπούλου Σοφία, Επίκουρη Καθηγήτρια Ειδικής Αγωγής-Αυτισμού και επιβλέπουσα της διπλωματικής μου εργασίας για την ηθική, έμπρακτη και ουσιαστική υποστήριξη και καθοδήγησή της σε όλα τα στάδια της έρευνας.

Επιπλέον, ευχαριστώ όλες τις οικογένειες των εφήβων που μου άνοιξαν το σπίτι τους και αφιέρωσαν το χρόνο τους στη διαδικασία συλλογής των δεδομένων. Για την πολύτιμη βοήθεια στο να έρθω σε επαφή με τις οικογένειες των εφήβων με αυτισμό υψηλής λειτουργικότητας/Σύνδρομο Asperger, κατά την έναρξη της έρευνας, ευχαριστώ την Ειδική Θεραπευτική Μονάδα Αυτιστικών - Παιδιών με Διάχυτες Αναπτυξιακές Διαταραχές του Παιδοψυχιατρικού Νοσοκομείου Αττικής. Ιδιαίτερες ευχαριστίες χρωστώ στην Πανεπιστημιακή Παιδοψυχιατρική Κλινική του Νοσοκομείου Παίδων «Η Αγία Σοφία» και συγκεκριμένα στην κ. Παπανικολάου Κατερίνα για την καθοριστική συμβολή της στο να με φέρει σε επαφή με οικογένειες εφήβων με αυτισμό υψηλής λειτουργικότητας/Σύνδρομο Asperger που επιθυμούσαν να συμμετέχουν στην έρευνα.

Επίσης, ευχαριστώ τις συναδέλφους μου Πηγή, Ανθούλα, Λένα, Βασιλική και όλους τους/τις φίλους/-ες χωρίς την ουσιαστική βοήθεια και υποστήριξη των οποίων δεν θα ήταν εφικτή η διεξαγωγή αυτής της μελέτης. Τέλος, ευχαριστώ την οικογένειά μου και το Δημήτρη για την ανοχή και την κατανόηση που έδειξαν καθ' όλη τη διάρκεια αυτής της προσπάθειας.

Περίληψη

Ο σκοπός της παρούσας ερευνητικής εργασίας ήταν η διερεύνηση της αυτοαντίληψης και της θεωρίας του νου σε 15 εφήβους με αυτισμό υψηλής λειτουργικότητας/Σύνδρομο Asperger και σε 15 εφήβους με τυπική ανάπτυξη, ηλικίας 12-15 ετών. Για τη συλλογή των δεδομένων χορηγήθηκαν: α) το ερωτηματολόγιο «Πώς Αντιλαμβάνομαι Τον Εαυτό Μου III» της Susan Harter (1985) προσαρμοσμένο στα ελληνικά από την Μακρή-Μπότσαρη (2001) για την αξιολόγηση της αυτοαντίληψης, β) οι «Παράξενες Ιστορίες» των White, Hill, Happé και Frith (2009) για την εξέταση της θεωρίας του νου, γ) το ερωτηματολόγιο «Πηλίκιο του Αυτιστικού Φάσματος – Εκδοχή για τους εφήβους» (Autism Spectrum Quotient-Adolescent Version) των Baron-Cohen, Hoekstra, Knickmeyer και Wheelwright (2006) για την αξιολόγηση της αντίληψης των χαρακτηριστικών του αυτιστικού φάσματος στη συμπεριφορά των εφήβων και δ) το ερωτηματολόγιο «Πηλίκιο της Ενσυναίσθησης» (Empathy Quotient) των Baron-Cohen και Wheelwright (2004) για την εξέταση της ικανότητας ενσυναίσθησης των εφήβων. Τα δύο τελευταία ερωτηματολόγια συμπληρώθηκαν και από τους γονείς των εφήβων προκειμένου να συγκριθούν οι αναφορές τους στις συγκεκριμένες περιοχές. Τα αποτελέσματα ανέδειξαν τη χαμηλή αυτοαντίληψη των εφήβων με αυτισμό υψηλής λειτουργικότητας/Σύνδρομο Asperger ως προς τις σχέσεις τους με τους συνομηλίκους συγκριτικά με την αυτοαντίληψη των τυπικώς αναπτυσσόμενων εφήβων στην ίδια περιοχή. Επιπλέον, οι έφηβοι με αυτισμό υψηλής λειτουργικότητας/Σύνδρομο Asperger δήλωσαν περισσότερα χαρακτηριστικά του αυτιστικού φάσματος από τους εφήβους τυπικής ανάπτυξης και λιγότερα σε σχέση με τους γονείς τους. Οι τελευταίοι ανέφεραν λιγότερα χαρακτηριστικά ενσυναίσθησης στη συμπεριφορά των παιδιών τους από όλους τους υπόλοιπους συμμετέχοντες. Τέλος, φάνηκε ότι οι χαμηλές επιδόσεις στη θεωρία του νου των εφήβων με αυτισμό υψηλής λειτουργικότητας/Σύνδρομο Asperger σε σύγκριση με τους εφήβους τυπικής ανάπτυξης, σχετίζονται αρνητικά με το πως αντιλαμβάνονται τη φυσική τους εμφάνιση, ενώ οι υψηλότερες επιδόσεις των εφήβων τυπικής ανάπτυξης στη θεωρία του νου σχετίζονται θετικά με το πως αντιλαμβάνονται τις στενές φιλίες τους.

Εισαγωγή

Τα τελευταία χρόνια η μελέτη του θέματος της αυτοαντίληψης των ατόμων με αυτισμό υψηλής λειτουργικότητας/Σύνδρομο Asperger¹ έχει αποτελέσει πόλο έλξης για πολλούς ερευνητές. Με διαφορετικές μεθόδους ο καθένας έχουν καταλήξει σε ποικίλα αποτελέσματα, με την πλειοψηφία των ερευνών να συγκλίνει στην άποψη της χαμηλής αυτοαντίληψης (τουλάχιστον κάποιων πτυχών αυτής) των συγκεκριμένων εφήβων, σε σχέση με τους τυπικώς αναπτυσσόμενους² συνομηλίκους τους (Bauminger, Shulman & Agam, 2004 · Capps, Sigman & Yirmiya, 1995 · Farley, López & Saunders, 2010 · Lee & Hobson, 1998).

Παράλληλα η θεωρία του νου, δηλαδή η ικανότητα απόδοσης νοητικών καταστάσεων (πεποιθήσεων, προθέσεων και επιθυμιών) στον εαυτό και τους άλλους (Premack και Woodruff, 1978), που επιτρέπει την κατανόηση και την πρόβλεψη της συμπεριφοράς των άλλων, έχει μελετηθεί κατά πολύ από ερευνητές στο χώρο του αυτισμού, αφού τα ελλείμματα σε αυτόν τον τομέα υποστηρίζεται ότι κυριαρχούν στο συγκεκριμένο πληθυσμό (Baron-Cohen, Leslie & Frith, 1985 · Baron-Cohen, 2000· Happé, 1994 · Happé, 1999 · Premack & Woodruff, 1978). Όσον αφορά τα άτομα με ΥΛΑ/ΣΑ, η εικόνα δεν είναι τόσο ξεκάθαρη, καθώς υποστηρίζονται αντιφατικές απόψεις. Από τη μία υποστηρίζεται ότι οι συγκεκριμένοι έφηβοι έχουν σημαντικές ελλείψεις στη θεωρία του νου (Baron-Cohen, Leslie, & Frith, 1985 · Ozonoff, Pennington, & Rogers, 1991), ενώ από την άλλη δεν έχουν βρεθεί ουσιαστικές ανεπάρκειες (Bowler, 1992 · Dahlgren & Trillingsgaard, 1996 · Ozonoff, Rogers & Pennington, 1991).

Επιπλέον, ένα άλλο ζήτημα που έχει ερευνηθεί στα άτομα με ΥΛΑ/ΣΑ, και από πολλούς θεωρείται ως η συναισθηματική όψη της θεωρίας του νου, είναι η συναισθηματική ανταπόκριση του ατόμου στις συναισθηματικές καταστάσεις των άλλων, η λεγόμενη ενσυναίσθηση (Davis, 1980 · Davis, 1983 · Davis 1994 · Eisenberg & Miller, 1987). Και σε αυτό το τομέα τα αποτελέσματα είναι ποικίλα και πολλές φορές αντίθετα μεταξύ τους για τα άτομα με ΥΛΑ/ΣΑ (Rogers, Dziobek, Hassenstab

¹ Για λόγους συντομίας ο Υψηλής Λειτουργικότητας Αυτισμός και το Σύνδρομο Asperger, θα αναφέρονται ως ΥΛΑ και ΣΑ αντίστοιχα.

² Για λόγους συντομίας οι όροι: τυπική/ς ανάπτυξη/ς ή τυπικώς αναπτυσσόμενων/οι θα αναφέρονται ως ΤΑ

,Wolf & Convit, 2007 · Shamay-Tsoory, Tomer, Yaniv, & Aharon-Peretz, 2002 · Yirmiya, Sigman, Kasari & Mundy, 1992 · Travis, Sigman & Ruskin, 2001).

Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι η διερεύνηση της αυτοαντίληψης και της θεωρίας του νου σε εφήβους με ΥΛΑ/ΣΑ και σε εφήβους με ΤΑ, ηλικίας 12-15 ετών. Αναλυτικά, εξετάζονται οι διαφορές μεταξύ των δυο ομάδων εφήβων ως προς το πως αντιλαμβάνονται τον εαυτό τους σε ορισμένες πτυχές της αυτοαντίληψης, την αντίληψη των χαρακτηριστικών του αυτιστικού φάσματος στη συμπεριφορά τους, την αντίληψη για την ικανότητα ενσυναίσθησης, καθώς και τη θεωρία του νου. Επιπλέον, εξετάζονται οι διαφορές μεταξύ των δυο ομάδων εφήβων και των γονέων τους ως προς τις αναφορές τους για τα χαρακτηριστικά του αυτιστικού φάσματος και την ικανότητα ενσυναίσθησης στη συμπεριφορά των εφήβων. Ο πλέον σημαντικός στόχος της παρούσας έρευνας είναι η εξέταση της πιθανής συσχέτισης μεταξύ της αυτοαντίληψης και της θεωρίας του νου των εφήβων με ΥΛΑ/ΣΑ και των εφήβων ΤΑ, γεγονός που αποτελεί και τη σπουδαιότητα της συγκεκριμένης εργασίας, καθώς η προσθήκη ενός μέτρου εξέτασης για τη θεωρία του νου στη μελέτη της αυτοαντίληψης κρίνεται απαραίτητη (Johnson, Filliter & Murphy, 2009) .

Στο πρώτο κεφάλαιο της εργασίας επιχειρείται η θεωρητική προσέγγιση του θέματός της, μέσω της σκιαγράφησης του προφίλ των ατόμων με ΥΛΑ/ΣΑ και της παρουσίας των εννοιών του εαυτού, της αυτοαντίληψης, της θεωρίας του νου και της ενσυναίσθησης. Στο ίδιο κεφάλαιο γίνεται βιβλιογραφική επισκόπηση των ερευνών που έχουν μελετήσει την αυτοαντίληψη, τη θεωρία του νου, την ενσυναίσθηση αλλά και τη συσχέτιση μεταξύ αυτοαντίληψης και θεωρίας του νου ατόμων με αυτισμό.

Στο δεύτερο κεφάλαιο γίνεται αναφορά στη μέθοδο διερεύνησης του θέματος της εργασίας, με αναφορά στους συμμετέχοντες, στα εργαλεία και στη διαδικασία που ακολουθήθηκε για τη διεξαγωγή της. Παράλληλα, στο ίδιο κεφάλαιο διατυπώνονται οι υποθέσεις για την εξέταση της αυτοαντίληψης και της θεωρίας του νου των εφήβων.

Στο τρίτο κεφάλαιο παρουσιάζονται τα αποτελέσματα που προέκυψαν έπειτα από την επεξεργασία των δεδομένων, με γνώμονα τις υποθέσεις που τέθηκαν. Τέλος, στο τέταρτο και τελευταίο κεφάλαιο επιχειρείται η ερμηνεία των ευρημάτων της έρευνας, ενώ αναφέρονται οι περιορισμοί της και οι μελλοντικές προοπτικές του υπό εξέταση θέματος.

Θεωρητικό Πλαίσιο

1.1 Αυτισμός Υψηλής Λειτουργικότητας/ Σύνδρομο Asperger

Ο όρος Αυτισμός, που προέρχεται από τη λέξη «εαυτός», χρησιμοποιήθηκε αρχικά από τους Leo Kanner (1943) και Hans Asperger (1944, όπως παρατίθεται στη Wing, 1981) αντίστοιχα για την περιγραφή κάποιων περιπτώσεων παιδιών που παρουσίαζαν ιδιαιτερότητες τόσο στη γλώσσα και στην επικοινωνία, όσο και στη συμπεριφορά τους (Frith, 1989). Από το 1970 αναγνωρίζεται το Αυτιστικό Φάσμα (Sansosti, Powell-Smith & Cowan, 2010), το οποίο χρησιμοποιείται για να περιγράψει μια ομάδα νευροαναπτυξιακών διαταραχών που χαρακτηρίζονται από α) ελλείμματα στην κατανόηση και τη χρήση κοινωνικών δεξιοτήτων, β) την περιορισμένη επικοινωνία και γ) τα περιορισμένα ενδιαφέροντα ή τις επαναλαμβανόμενες συμπεριφορές (American Psychological Association, 2000).

Ο βαθμός των δυσκολιών που αντιμετωπίζουν τα άτομα που βρίσκονται στο Αυτιστικό Φάσμα μπορεί να ποικίλλει, από τον πιο σοβαρό μέχρι τον πιο ήπιο (Frith, 1991 · Irwin, MacSween & Kerns, 2011· Sansosti et al., 2010). Στο ένα άκρο του φάσματος βρίσκονται τα άτομα με αυτισμό, τα οποία εκδηλώνουν κάποια από τα χαρακτηριστικά που είχε περιγράψει αρχικά ο Kanner (1943). Βάσει αυτού, τα άτομα με τον κλασσικό αυτισμό του Kanner, όπως συχνά αναφέρεται, μπορεί να μην έχουν λόγο, να έχουν χαμηλό νοητικό δυναμικό και να αναγνωρίζονται εύκολα εξαιτίας της επίδειξης διαφόρων επαναλαμβανόμενων κινήσεων (Happé, 1999).

Στο άλλο άκρο του φάσματος βρίσκονται τα άτομα που παρά τα κοινά χαρακτηριστικά τους με τα άτομα με αυτισμό, έχουν γνωστικές και γλωσσικές ικανότητες κοντά στο μέσο όρο (Volkmar, Koenig & McCarthy, 2003). Παρά τα παραπάνω, τα άτομα σε αυτό το άκρο παρουσιάζουν ιδιαίτερες δυσκολίες στην κοινωνική συμπεριφορά και στον τρόπο επικοινωνίας τους με τους άλλους, ενώ αναπτύσσουν σπάνια και ειδικά ενδιαφέροντα (Klin, McPartland & Volkmar, 2005). Τα άτομα σε αυτό το άκρο του φάσματος συχνά αποκαλούνται ως άτομα με Υψηλής Λειτουργικότητας Αυτισμό -ΥΛΑ/ Σύνδρομο Asperger-ΣΑ (Sansosti et al., 2010).

Ο όρος ΥΛΑ χρησιμοποιείται για να περιγράψει εκείνα τα άτομα που ενώ παρουσιάζουν τα χαρακτηριστικά του κλασσικού αυτισμού, επιδεικνύουν γνωστικές ικανότητες πάνω από το όριο της νοητικής καθυστέρησης (Mesibov, Shea & Adams,

2001). Όσον αφορά τα διαγνωστικά κριτήρια για το ΣΑ³, σ' αυτά περιλαμβάνονται οι σημαντικές δυσκολίες στις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις, οι περιορισμένες δραστηριότητες και/ή ενδιαφέροντα, καθώς και η έλλειψη καθυστέρησης ή απόκλισης στην ανάπτυξη του λόγου (Frith, 1991· Irwin et al., 2011 · Klin et al., 2005). Το τελευταίο κριτήριο, είναι και αυτό που διαχωρίζει τα άτομα με Σύνδρομο Asperger από τα άτομα με αυτισμό (APA, 2000 · Frith, 1991· Irwin et al., 2011 · Klin et al., 2005).

Το κύριο δίλημμα που έχει προβληματίσει κατά πολύ την ερευνητική κοινότητα είναι το αν οι διαφορές μεταξύ του αυτισμού και του ΣΑ αντανakλούν περισσότερο τη σοβαρότητα των συμπτωμάτων (Szatmari, Tuff, Finlayson & Bartolucci, 1990 · Wing, 1981) ή αν αφορούν δυο ξεχωριστές περιπτώσεις βάσει των νευρο-ψυχολογικών προφίλ των ατόμων (Klin, Volkmar, Sparrow, Cicchetti & Rourke, 1995· Ozonoff, Rogers, & Pennington, 1991). Παρά τα πολύ σημαντικά και ενδιαφέροντα αποτελέσματα των ερευνών που επικεντρώνονται κυρίως στην νευρογνωστική λειτουργικότητα, στις γλωσσικές ικανότητες, στις κινητικές δεξιότητες ή στις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις μεταξύ των ατόμων με αυτισμό και ΣΑ, φαίνεται ότι το δίλημμα παραμένει (Volkmar & Klin, 2001· Sansosti et al., 2010).

Η προσπάθεια σύγκρισης μεταξύ των χαρακτηριστικών των ατόμων με ΥΛΑ και των ατόμων με ΣΑ ξεπερνά τους σκοπούς της παρούσας εργασίας. Σήμερα, λαμβάνοντας υπόψη την απουσία κάποιας συγκεκριμένης οδού για το ζήτημα των διαφορών μεταξύ ΥΛΑ και ΣΑ (Volkmar & Klin, 2001 · Klin et al., 2005) αναγνωρίζεται ότι τα άτομα με ΣΑ πληρούν σχεδόν τα ίδια κριτήρια με τα άτομα με ΥΛΑ, εξαιρουμένης της διαφοράς που υπάρχει στο λόγο, με τα άτομα με ΣΑ να μην παρουσιάζουν καμία καθυστέρηση σε αυτόν τον τομέα (Baron-Cohen, Wheelwright, Lawson, Griffin, Ashwin, Billington, & Chakrabarti, 2005). Με βάση τα παραπάνω σε αυτή την εργασία δεν υπάρχει διάκριση ανάμεσα σε άτομα με ΥΛΑ και άτομα με ΣΑ.

³ Ο όρος σύνδρομο Asperger δόθηκε από την Lorna Wing (1981), η οποία θεωρώντας ότι ο όρος «αυτιστική ψυχοπάθεια» του Hans Asperger υπογράμμιζε περισσότερο μία μη κοινωνική συμπεριφορά, παρά μία διαταραχή της συμπεριφοράς θέλησε να θέσει την κατάσταση σε αναπτυξιακούς όρους, δίνοντας τη συγκεκριμένη ονομασία (Mesibov et al., 2001).

Στην παρούσα ενότητα θα γίνει λόγος για την τριάδα των διαταραχών που παρατηρούνται στα άτομα με ΥΛΑ/ΣΑ, τα ακαδημαϊκά τους χαρακτηριστικά, αλλά και την εφηβική τους ηλικία.

1.1.1 Τριάδα των Διαταραχών

Σύμφωνα με το Διαγνωστικό και Στατιστικό Εγχειρίδιο των Ψυχικών Διαταραχών (APA, 2000) τα άτομα με αυτισμό συναντούν ιδιαίτερες δυσκολίες στις κοινωνικές τους αλληλεπιδράσεις, στην επικοινωνία με τους άλλους, ενώ παρουσιάζουν ένα ιδιαίτερα περιορισμένο φάσμα δραστηριοτήτων και ενδιαφερόντων (Frith, 1991). Αν και σε ηπιότερη μορφή, οι διαταραχές σε αυτές τις τρεις περιοχές δεν απουσιάζουν από τη συμπεριφορά των ατόμων με ΥΛΑ/ ΣΑ.

Κοινωνικές Δυσκολίες

Τα άτομα με ΥΛΑ/ΣΑ επιθυμούν τη γνωριμία και την επαφή με άλλους ανθρώπους (Klin et al., 2005). Όμως παρά την ύπαρξη ενδιαφέροντος για τις σχέσεις με τους άλλους, φανερώνουν αδυναμία στην έναρξη και διατήρηση αυτών. Τις περισσότερες φορές η αδυναμία αυτή οφείλεται στην ανικανότητα κατανόησης και κατάλληλης ανταπόκρισης στις κοινωνικές πληροφορίες (Myles & Simpson, 2002 · Sansosti et al., 2010).

Ένα βασικό χαρακτηριστικό της κοινωνικής συμπεριφοράς του συγκεκριμένου πληθυσμού είναι η αδυναμία κατανόησης της χρήσης μη λεκτικών νύξεων όπως οι εκφράσεις του προσώπου, οι χειρονομίες ή ο τόνος της φωνής (Myles & Simpson, 2002). Εκτός όμως από την κατανόηση των μη λεκτικών νύξεων, παρουσιάζονται προβλήματα και στην παραγωγή αυτών από τα συγκεκριμένα άτομα. Η φτωχή βλεμματική επαφή, η ακατάλληλη στάση σώματος ή η έλλειψη εκφράσεων του προσώπου είναι πιθανό να δυσκολεύουν τις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις αυτών των ατόμων (Sansosti, et al, 2010).

Προβληματική θεωρείται και η κοινωνική και συναισθηματική αμοιβαιότητα των ατόμων με ΥΛΑ/ΣΑ. Αυτή η έλλειψη της αμοιβαιότητας γίνεται εμφανής στην αδυναμία αυτών των ατόμων να λάβουν υπόψη τους την οπτική γωνία των άλλων, το ότι δηλαδή οι άλλοι άνθρωποι σκέφτονται, αισθάνονται και θεωρούν τον κόσμο με διαφορετικό τρόπο απ' ότι οι ίδιοι (Myles & Simpson, 2002). Η συγκεκριμένη δυσκολία αποκαλείται συχνά ως δυσκολία στη «θεωρία του νου» αυτών των ατόμων

(Tager & Flusberg, 2007), για την οποία θα γίνει αναφορά σε παρακάτω ενότητα του παρόντος κεφαλαίου. Κάτι τέτοιο γίνεται αντιληπτό στα άτομα με ΥΛΑ/ΣΑ όταν καταπιάνονται με ένα αγαπημένο τους θέμα, πραγματοποιώντας μακροσκελείς μονολόγους ανεξαρτήτως του αν ο «συνομιλητής» τους ενδιαφέρεται, ανταποκρίνεται ή ενδιαφέρεται να συμμετέχει στη συζήτηση (Sansosti et al., 2010). Παράλληλα, ενώ είναι σε θέση να περιγράψουν επαρκώς με έναν γνωστικό και φορμαλιστικό τρόπο, τα συναισθήματα, τις αναμενόμενες προθέσεις και τις κοινωνικές συμβάσεις των άλλων ανθρώπων, δυσκολεύονται να λειτουργήσουν σύμφωνα με αυτή τη γνώση με έναν αυθόρμητο τρόπο (Klin et al., 2005).

Όλα τα παραπάνω οδηγούν στην επίδειξη ακατάλληλων κοινωνικών συμπεριφορών εκ μέρους των ατόμων με ΥΛΑ/ΣΑ, οι οποίες είναι υπεύθυνες για την επίδειξη μιας «κοινωνικής αφέλειας» εκ μέρους τους (Klin et al., 2005). Αυτό που αξίζει να σημειωθεί είναι ότι με την πάροδο της ηλικίας αυτά τα άτομα δεν εμφανίζουν μεγαλύτερη κοινωνική ενημερότητα ή κοινωνικές δεξιότητες. Αντιθέτως, προχωρώντας στην εφηβεία και μετέπειτα στην ενήλικη ζωή, μπορεί να υπάρξει μεγαλύτερη σύγκρουση με τις επικρατούσες κοινωνικές νόρμες (Myles & Simpson, 2002)

Δυσκολίες στην επικοινωνία

Όπως επισημάνθηκε και στην αρχή, τα άτομα με ΥΛΑ/ΣΑ δεν παρουσιάζουν ιδιαίτερες αποκλίσεις στο λόγο τους (APA, 2000). Τα άτομα με ΣΑ γρήγορα αναπτύσσουν ένα πλούσιο λεξιλόγιο, έχουν ανεπτυγμένες γλωσσικές δεξιότητες και έναν τυπικό τρόπο ομιλίας, χαρακτηριστικά για τα οποία συχνά αποκαλούνται και ως «μικροί καθηγητές» (Klin et al., 2005). Από την άλλη, στα άτομα με ΥΛΑ μπορεί να καθυστερήσει η κατάκτηση της γλώσσας, αν και είναι ικανά να αναπτύξουν γλωσσικές ικανότητες πολύ κοντά σε αυτές που αναμένονται για την ηλικία τους (Sansosti et al., 2010). Παρ' όλες τις διαφορές, κάποιες πτυχές της επικοινωνίας των ατόμων με ΥΛΑ/ΣΑ παρουσιάζουν σοβαρές ιδιαιτερότητες.

Κατά πρώτον, τα άτομα με ΥΛΑ/ΣΑ, όπως ειπώθηκε και παραπάνω, τείνουν να πραγματοποιούν ατέλειωτες συζητήσεις, κατά κύριο λόγο μονολόγους, για ένα αγαπημένο τους θέμα χωρίς να λαμβάνουν υπόψη το ενδιαφέρον ή την επιθυμία συμμετοχής του άλλου στη συζήτηση (Sansosti et al., 2010). Αυτού του είδους ο βερμπαλισμός αποτελεί συχνό φαινόμενο στην επικοινωνία του συγκεκριμένου

πληθυσμού (Klin et al., 2005). Παράλληλα, κατά τη διάρκεια αυτών των συζητήσεων γίνεται αισθητή η έλλειψη επικοινωνιακής πρόθεσης από τη μεριά τους, καθώς και η αδύνατη συνοχή των λεγομένων τους, η απότομη εναλλαγή και συνήθως η απουσία κάποιου συμπεράσματος για όσα συζητούνται (Klin et al., 2005 · Sansosti et al., 2010).

Ένα άλλο χαρακτηριστικό που αφορά στο τρόπο ομιλίας των ατόμων με ΥΛΑ/ΣΑ είναι ότι μπορεί να έχει μία ιδιαίτερα τυπική και σχολαστική μορφή (Sansosti et al., 2010). Επιπρόσθετα, ο λόγος τους μπορεί να είναι προσωδιακά φτωχός. Συχνά επιδεικνύουν μία περιορισμένη γκάμα μοτίβων στον επιτονισμό, η οποία χρησιμοποιείται ανεξαρτήτως της επικοινωνιακής χρησιμότητάς της. Επιπλέον, ο ρυθμός της ομιλίας είναι πολλές φορές ασυνήθιστος (κατά κύριο λόγο πολύ γρήγορος), χωρίς ευχέρεια και χωρίς προσαρμογή στην ένταση της φωνής (Klin et al., 2005). Συμπληρωματικά, η αδυναμία προσαρμογής του λόγου στα εναλλασσόμενα κοινωνικά περιβάλλοντα είναι ένα από τα βασικά χαρακτηριστικά των ατόμων με ΥΛΑ/ΣΑ (Lyons & Fitzgerald, 2005) .

Η κυριολεκτική ερμηνεία του λόγου των άλλων, καθώς και η κυριολεκτική χρήση του από τα συγκεκριμένα άτομα καθιστά σχεδόν αδύνατη την κατανόηση αφηρημένων εννοιών και τη μη κυριολεκτική γλώσσα, όπως είναι η μεταφορά, το χιούμορ και η ειρωνεία (Sansosti et al., 2010). Όλες οι παραπάνω δυσκολίες στην επικοινωνία, ίσως οφείλονται στην αποτυχία των ατόμων με ΥΛΑ/ΣΑ να κατανοήσουν και να χρησιμοποιήσουν τις συμβάσεις μιας συζήτησης/συνομιλίας (APA, 2000)

Περιορισμένες δραστηριότητες και ειδικά ενδιαφέροντα

Τα άτομα με ΥΛΑ/ΣΑ αρέσκονται στο να συγκεντρώνουν πληροφορίες και να μαθαίνουν για διάφορα θέματα που τυχόν τους ενδιαφέρουν, γεγονός που πραγματοποιείται με έναν έντονο και πολλές φορές παράξενο τρόπο από την πλευρά τους (Myles & Simpson, 2002). Αυτά τα ειδικά ενδιαφέροντα και ο τρόπος με τον οποίο τα διαχειρίζονται τα συγκεκριμένα άτομα απορροφούν την προσοχή και τα κίνητρά τους, ενώ δεν τους επιτρέπουν την κατάλληλη κοινωνική αλληλεπίδραση καθώς τέτοιου είδους ενδιαφέροντα κυριαρχούν στις συζητήσεις τους με τους άλλους (Klin et al., 2005).

Η επιθυμία τους για ομοιομορφία, η αντίστασή τους στις αλλαγές και η προτίμησή τους στο να ακολουθούν μία ρουτίνα είναι κάποιες από τις αναμενόμενες συμπεριφορές ενός ατόμου με ΥΛΑ/ΣΑ (Wing, 1981). Οποιαδήποτε αλλαγή στο πρόγραμμα ή στο περιβάλλον μπορεί να αποτελέσει έναν ιδιαίτερα αγχογόνο παράγοντα για τα συγκεκριμένα άτομα. Παράλληλα, τείνουν να επικεντρώνονται στις λεπτομέρειες και τα μέρη ενός αντικειμένου, παρά στο σύνολο (Sansosti et al., 2010). Επιπλέον, είναι πιθανό να χρησιμοποιήσουν διάφορα αντικείμενα ανορθόδοξα, δηλαδή με έναν διαφορετικό τρόπο από αυτόν που αναμένεται να χρησιμοποιηθούν, ενώ ενδιαφέρονται για την αισθητηριακή πλευρά αυτών, δηλαδή για το πως μυρίζουν ή για την αφή τους (Myles & Simpson, 2002).

Πέρα όμως από τα παραπάνω χαρακτηριστικά των ατόμων με ΥΛΑ/ΣΑ σε αυτές τις τρεις περιοχές κρίνεται απαραίτητη η αναφορά και σε έναν άλλον, ιδιαίτερα σημαντικό τομέα, τις ακαδημαϊκές ικανότητες αυτών των ατόμων.

1.1.2 Ακαδημαϊκά Χαρακτηριστικά

Οι μαθητές με ΥΛΑ/ ΣΑ παρά τις γνωστικές τους ικανότητες, είναι δυνατό να παρουσιάσουν σημαντικές δυσκολίες στην ακαδημαϊκή τους πορεία. Αυτές οι δυσκολίες δεν αναμένονται από τα συγκεκριμένα άτομα, εξαιτίας του προφίλ τους ως «μικροί καθηγητές» (Klin et al., 2005). Έτσι, πολλές φορές οι εκπαιδευτικοί και οι γονείς δεν εντοπίζουν εύκολα τις ακαδημαϊκές δυσκολίες που μπορεί να συναντούν αυτοί οι μαθητές (Myles & Simpson, 2002).

Οι μαθητές με ΥΛΑ/ΣΑ παρουσιάζουν φτωχές ικανότητες στην επίλυση προβλημάτων (Myles & Simpson, 2002). Συναντούν δυσκολίες στην γενίκευση και εφαρμογή της γνώσης και σε άλλα περιβάλλοντα ή καταστάσεις και ως εκ τούτου συχνά χρησιμοποιούν τον ίδιο τρόπο επίλυσης προβλημάτων σε όλα τα μαθήματα, αδιακρίτως (Sansosti et al., 2010). Είναι επίσης πιθανό, αυτοί οι μαθητές να μην μπορούν να διακρίνουν το πραγματικό από το φανταστικό, το νόημα από ένα κείμενο ή τα σχετικά από τα άσχετα στοιχεία, φαινόμενα που οδηγούν στην φτωχή κατανόηση (Blacher, Kraemer & Schalow, 2003· Frith, 1991).

Επιπρόσθετα, δυσκολεύονται με την οργάνωση, τον προγραμματισμό και την ιεράρχηση προτεραιοτήτων. Η έλλειψη τέτοιων δεξιοτήτων μπορεί να αποτελεί εμπόδιο στην επιτυχή ολοκλήρωση ακαδημαϊκών εργασιών (Myles & Simpson, 2002). Τα παραπάνω ακαδημαϊκά χαρακτηριστικά φανερώνουν τις σημαντικές

προκλήσεις που καλείται να αντιμετωπίσει ο μαθητής με ΥΛΑ/ΣΑ κατά τη σχολική του πορεία. Οι προκλήσεις αυτές σίγουρα αυξάνονται με την είσοδο αυτών των μαθητών στο γυμνάσιο, όπου εκτός από τις ακαδημαϊκές τους υποχρεώσεις έρχονται αντιμέτωποι και με την πιο απαιτητική ηλικιακή περίοδο, την εφηβεία.

1.1.3 Εφηβεία και ΥΛΑ/ΣΑ

Όπως όλοι οι έφηβοι, έτσι και εκείνοι με ΥΛΑ/ΣΑ βιώνουν τις κρίσιμες και πολλές φορές ταραχώδεις αλλαγές αυτής της ηλικίας (Wiley, 2003). Οι σωματικές και ψυχολογικές αλλαγές, ο κεντρικός ρόλος των κοινωνικών σχέσεων, η επιθυμία για ανεξαρτησία από τη γονική επίβλεψη, καθώς και οι αυξημένες ακαδημαϊκές απαιτήσεις χαρακτηρίζουν αυτή την ηλικιακή περίοδο (Adams & Berzonsky, 2003·Adams & Sheslow, 1983). Όμως, για τους εφήβους με ΥΛΑ/ΣΑ όλα τα παραπάνω καθορίζονται απόλυτα από τις προαναφερθείσες δυσκολίες τους και ως εκ τούτου από τα επακόλουθα αποτελέσματα αυτών.

Ξεκινώντας από τον πρωταγωνιστικό ρόλο των κοινωνικών σχέσεων, αυτό που υποστηρίζεται είναι ότι οι έφηβοι με ΥΛΑ/ΣΑ συνήθως αντιλαμβάνονται τις διαφορές τους με τους τυπικώς αναπτυσσόμενους συνομηλίκους τους (Myles, 2005·Myles & Simpson, 2002). Το χαμηλό επίπεδο κοινωνικο-συναισθηματικής ωριμότητας αυτών των εφήβων είναι ίσως ένας πιθανός παράγοντας για την ανικανότητα προσαρμογής τους στις κοινωνικές ομάδες των συνομηλίκων (Myles & Adreon, 2001). Αυτό έχει ως αποτέλεσμα οι συγκεκριμένοι έφηβοι να μην επιδεικνύουν τις αναμενόμενες από τους συνομηλίκους τους συμπεριφορές όπως π.χ. πολλές φορές παραβίαση των κανόνων ή την απόκρυψη κάποιας παραβατικής συμπεριφοράς. Κάτι τέτοιο συχνά, δεν είναι ανεκτό από τους συνομηλίκους, οι οποίοι μπορεί να απομονώσουν, να περιγελάσουν ή στη χειρότερη περίπτωση να θυματοποιήσουν τον έφηβο με ΥΛΑ/ΣΑ (Sansosti et al., 2010).

Η αδυναμία αυτών των εφήβων να ερμηνεύσουν αλλά και να παράγουν μη λεκτικές νύξεις μπορεί να έχει επίπτωση στην επικοινωνία τους με τους συνομηλίκους, οι οποίοι μέσω αυτών των νύξεων δημιουργούν έναν δικό τους κώδικα επικοινωνίας στον οποίο δεν μπορούν να συμμετέχουν οι έφηβοι με ΥΛΑ/ΣΑ (Carrington & Graham, 1999). Επιπλέον ο βερμπαλισμός, ο τρόπος ομιλίας αλλά και η επικέντρωσή τους σε ένα αγαπημένο θέμα συζήτησης μπορεί να αποτελέσουν ανασταλτικό παράγοντα για την ανάπτυξη σχέσεων ή να αποτελέσουν αντικείμενο

επίκρισης και κοροϊδίας (Wiley, 2003). Όλα τα παραπάνω συνιστούν εμπόδια με τα οποία έρχονται αντιμέτωποι οι έφηβοι με ΥΛΑ/ΣΑ, παρά την επιθυμία τους για τη σύναψη σχέσεων με τους συνομηλίκους (Klin et al., 2005)

Παράλληλα, οι δυσκολίες που παρουσιάζουν στην επίλυση προβλημάτων παρατηρούνται και στις κοινωνικές τους αλληλεπιδράσεις. Έτσι, αυτοί οι έφηβοι μπορεί να χρησιμοποιούν ένα τρόπο επίλυσης προβλημάτων σε πολλά και διαφορετικά κοινωνικά περιβάλλοντα, στα οποία ο συγκεκριμένος τρόπος μπορεί να θεωρηθεί ακατάλληλος (Sansosti et al., 2010). Το ίδιο συμβαίνει και με τα σχολικά μαθήματα, όπου ο ίδιος τρόπος επίλυσης εφαρμόζεται και σε διαφορετικά μεταξύ τους μαθήματα, όπως αναφέρθηκε και παραπάνω. Όπως είναι γνωστό, τα ακαδημαϊκά αντικείμενα των μεγαλύτερων τάξεων καλλιεργούν ακόμα περισσότερο την αφαιρετική σκέψη, γεγονός που δυσκολεύει τους συγκεκριμένους μαθητές εξαιτίας του ότι είναι λιγότερο ευέλικτοι σε κάτι τέτοιο (Myles & Simpson, 2002).

Πέρα όμως από τα σχολικά μαθήματα, το περιβάλλον του σχολείου μπορεί να αποτελεί από μόνο του μία ιδιαίτερη πρόκληση για τους εφήβους με ΥΛΑ/ΣΑ. Στο γυμνάσιο οι συχνές αλλαγές των μαθημάτων, των δραστηριοτήτων και των διδασκόντων μπορεί να έχουν αρνητικό αντίκτυπο στους συγκεκριμένους εφήβους που επιθυμούν την ομοιομορφία και την προβλεψιμότητα, με σημαντικές επιπτώσεις στην συμπεριφορά και την προσαρμογή τους σε ένα τέτοιο περιβάλλον (Wiley, 2003).

Όλα τα παραπάνω μπορεί να έχουν τόσο διαπροσωπικές, όσο και προσωπικές συνέπειες για τον έφηβο με ΥΛΑ/ΣΑ. Οι κοινωνικές δυσκολίες αυτών των μαθητών μπορούν να τους οδηγήσουν στην αγνόηση ή ακόμα και στην απόρριψη εκ μέρους των συνομηλίκων τους (Myles & Adreon, 2001). Επιπλέον, δεν είναι λίγες οι φορές που η διαφορετική συμπεριφορά των εφήβων με ΥΛΑ/ΣΑ σχολιάζεται αρνητικά και κατακρίνεται από τους συμμαθητές τους (Sansosti et al., 2010).

Σύμφωνα με αυτά, η σύναψη σχέσεων και η ενσωμάτωση σε ομάδες συνομηλίκων, παράγοντες ιδιαίτερα σημαντικοί για οποιοδήποτε έφηβο, είναι εξαιρετικά δύσκολες για τον έφηβο με ΥΛΑ/ΣΑ. Κάτι τέτοιο σκιαγραφεί ακόμα περισσότερο τις διαφορές των συγκεκριμένων εφήβων, τις οποίες είναι σε θέση να αντιληφθούν και εξαιτίας αυτών να οδηγηθούν στην απομόνωση ή/και στην απόσυρση (Myles & Simpson, 2002).

Παράλληλα, τόσο οι κοινωνικές σχέσεις, όσο και οι αυξημένες ακαδημαϊκές απαιτήσεις είναι δυνατόν να οδηγήσουν στην αύξηση του άγχους των εφήβων με

ΥΛΑ/ΣΑ, κάτι το οποίο με τη σειρά του συντελεί στις δυσκολίες που εμφανίζουν στη συμπεριφορά και την ομαλή προσαρμογή αυτών των εφήβων (Myles & Adreon, 2001). Λόγω του ότι ο συγκεκριμένος πληθυσμός μπορεί να βιώνει έντονη μοναξιά και άγχος, συχνά παρατηρείται και η εκδήλωση της κατάθλιψης σε αυτή την ηλικία (Happé, 2003·Myles & Adreon, 2001· Vickerstaff, Heriot, Wong, Lopes & Dossetor, 2007).

Η συσσώρευση τέτοιων κοινωνικών και ακαδημαϊκών αποτυχιών σε συνδυασμό με τα αρνητικά συναισθήματα που αυτές επιφέρουν, μπορούν να καθορίσουν τη μετέπειτα ζωή του ατόμου με ΥΛΑ/ΣΑ, κυρίως στη διαμόρφωση της αυτοαντίληψής του.

1.2 Αυτοαντίληψη

Η μελέτη του θέματος της αυτοαντίληψης έχει αποτελέσει πόλο έλξης για πολλούς ερευνητές, οδηγώντας σε ποικίλες θεωρίες τόσο για τη δομή, όσο και για το περιεχόμενο αυτής. Αυτό που δεν μπορεί να διαφύγει της προσοχής όποιου καταπιάνεται με το συγκεκριμένο θέμα είναι η ασυμφωνία που κυριαρχούσε μέχρι πρόσφατα ως προς την ορολογία, κυρίως στην ξένη βιβλιογραφία. Έννοια του εαυτού, αυτοαντίληψη, αυτοεκτίμηση κ.ά. χρησιμοποιούνταν χωρίς καμία διαφοροποίηση προκαλώντας σύγχυση στην οποιαδήποτε απόπειρα αποσαφήνισης. Πλέον, επικρατεί η τάση για τη διάκριση, τουλάχιστον μεταξύ της αυτοαντίληψης και της αυτοεκτίμησης, όπως αναφέρεται και παρακάτω.

Ξεκινώντας από την έννοια του εαυτού, οι περισσότεροι μελετητές συγκλίνουν στην άποψη ότι πρόκειται για τον τρόπο με τον οποίο το άτομο αντιλαμβάνεται τον εαυτό του (Shavelson, Hubner & Stanton, 1976·Μακρή-Μπότσαρη, 2001). Αυτή η γενική έννοια συγκεκριμενοποιείται περαιτέρω στην αυτοαντίληψη και στην αυτοεκτίμηση. Στη βιβλιογραφία υποδεικνύεται ότι η αυτοαντίληψη είναι η περιγραφική, γνωστική πτυχή της έννοιας του εαυτού (Μακρή-Μπότσαρη, 2001), ενώ η αυτοεκτίμηση αποτελεί το αξιολογικό, συναισθηματικό κομμάτι της (Λεονταρή, 1996· Μακρή-Μπότσαρη, 2001).

Σε αυτή την ενότητα αρχικά πραγματοποιείται μία σύντομη ιστορική επισκόπηση της έννοιας του εαυτού και της αυτοαντίληψης, με την αναφορά κάποιων εκ των κυριοτέρων μελετητών της. Έπειτα, επιχειρείται ο ορισμός της αυτοαντίληψης καθώς και η παρουσίαση του περιεχομένου, της δομής και των μοντέλων που αναπτύχθηκαν

βάσει της δομής της. Εν συνεχεία θα γίνει αναφορά σε έρευνες που εξετάζουν την αυτοαντίληψη ατόμων με ΥΛΑ/ΣΑ.

1.2.1 Έννοια του εαυτού και αυτοαντίληψη

Κάποιες από τις σημαντικότερες θεωρίες, που από πολύ νωρίς έχουν κάνει την εμφάνισή τους στον χώρο της ψυχολογίας προσπαθούν να ερμηνεύσουν και να προσδιορίσουν την έννοια του εαυτού. Από τον William James (1890, όπως παρατίθεται στο: Λεονταρή, 1996) γίνεται η αρχή της θεώρησης του εαυτού, ως μίας δυναμικής και πολυδιάστατης δομής. Ο James μίλησε για τον εαυτό ο οποίος αποτελείται ταυτοχρόνως από το Εγώ (I) και το Εμένα (Me). Αυτός ο διαχωρισμός αντιστοιχεί στη διάκριση μεταξύ των καθαρών εμπειριών (Εγώ) και του περιεχομένου αυτών των εμπειριών (Εμένα) (Burns, 1979). Περαιτέρω, αναγνώρισε τέσσερα στοιχεία σχετικά με τον αντικειμενικό εαυτό:

- τον **πνευματικό εαυτό**, που αφορά στις σκέψεις και τα συναισθήματα του ατόμου (Burns, 1982).
- τον **υλικό εαυτό**, που έχει να κάνει με τις υλικές κτήσεις που αποτελούν μέρος του ατόμου (Burns, 1979).
- τον **κοινωνικό εαυτό** που κατά τον James βασίζεται στην αναγνώριση που λαμβάνει από τους σημαντικούς άλλους (Marsh & Hattie, 1996). Για τον ίδιο, το άτομο έχει πολλαπλούς κοινωνικούς εαυτούς, όσοι και οι άνθρωποι για τους οποίους νοιάζεται (Burns, 1979), και
- τον **σωματικό εαυτό**, που αφορά την εικόνα του σώματος του ατόμου.

Τα παραπάνω μέρη του αντικειμενικού εαυτού (Εμένα), έχουν ιεραρχική ταξινόμηση, με τον πνευματικό στην αρχή και τον σωματικό εαυτό στο τέλος αυτής (Burns, 1979).

Η έννοια του «κοινωνικού εαυτού» του James υπήρξε το θεμέλιο της **θεωρίας της «συμβολικής αλληλεπίδρασης»**, κυριότεροι εκπρόσωποι της οποίας ήταν ο Charles Cooley (1902) και ο George Mead (1934) (Marsh & Hattie, 1996). Για τον Cooley (1902), η αντίληψη του εαυτού στηρίζεται στον κοινωνικό περίγυρο. Με βάση αυτή τη θεώρηση προέκυψε και ο «καθρεφτιζόμενος εαυτός» (looking glass self) σύμφωνα με τον οποίο η εικόνα που σχηματίζει κάποιος για τον εαυτό του

μοιάζει με έναν κοινωνικό καθρέφτη, εφόσον η συγκεκριμένη εικόνα διαμορφώνεται από τις εντυπώσεις που νομίζουμε ότι έχουν οι άλλοι για εμάς (Λεονταρή, 1996). Ωστόσο, η αδυναμία της θεωρίας του «καθρεφτιζόμενου εαυτού» έγκειται στο γεγονός ότι ο εαυτός του Cooley, παρά τον υποστηριζόμενο παθητικό τρόπο διαμόρφωσής του από τις εντυπώσεις των άλλων, είναι ουσιαστικά ενεργός και δεν αντικατοπτρίζει απλώς αυτό που οι άλλοι πιστεύουν για το άτομο.

Ο George Mead (1934) έχοντας κι αυτός ως βάση τον κοινωνικό εαυτό του James, ανέπτυξε τη θεωρία του Cooley. Για τον Mead ο εαυτός είναι το αποτέλεσμα της κοινωνικής αλληλεπίδρασης του ατόμου με τους άλλους. Παράλληλα επισημαίνει το σημαντικό ρόλο της γλώσσας, την οποία θεωρούσε ως τον συνδετικό κρίκο μεταξύ εαυτού και κοινωνίας (Burns, 1979). Κατά τον Mead, το άτομο είναι δυνατόν να πάρει τη θέση του άλλου, ή ακόμα και των άλλων απέναντι στον εαυτό του. Υπό αυτή την έννοια, του «γενικευμένου άλλου» γίνεται αντιληπτή η ύπαρξη περισσότερων του ενός εαυτών, καθένας από τους οποίους «εμφανίζεται» αναλόγως την κοινωνική περίσταση (Λεονταρή, 1996).

Παρά την αδιαμφισβήτητη προσφορά της θεωρίας της συμβολικής αλληλεπίδρασης στην εξερεύνηση της έννοιας του εαυτού, μέσω αυτής γίνεται αντιληπτή η επικέντρωση στον καθοριστικό ρόλο του κοινωνικού συνόλου για τη διαμόρφωση του εαυτού, χωρίς να συμπεριλαμβάνονται κατά τον Burns (1982) τα συναισθήματα και τα ασυνείδητα στοιχεία κατά το «χτίσιμό» του. Σε αντίθεση με αυτή τη θεώρηση, η φαινομενολογική προσέγγιση δίνει έναν πιο ενεργητικό ρόλο στο άτομο αναφορικά με τη διαμόρφωση του εαυτού, κάτι για το οποίο γίνεται λόγος παρακάτω.

Η **φαινομενολογική προσέγγιση** επιχειρεί να κατανοήσει το άτομο μέσω των εμπειριών του και όχι μέσα από τα μάτια ενός παρατηρητή (Burns, 1982). Από τους κύριους εκπροσώπους της φαινομενολογικής σχολής ο Carl Rogers (1959) ορίζει τον εαυτό ως μια «οργανωμένη μορφή των αντιλήψεων που γίνονται αποδεκτές από τη συνείδηση» (Epstein, 1979, σελ. 406). Η διαμόρφωση του εαυτού βασίζεται στην αλληλεπίδραση του ατόμου με το περιβάλλον του, ειδικά το κοινωνικό. Σύμφωνα με τον ίδιο, η αυτοαντίληψη περιέχει μόνο εκείνα τα χαρακτηριστικά για τα οποία έχει επίγνωση και τα οποία θεωρεί ότι ελέγχει. Κάτι τέτοιο αντιμετωπίζεται ως μία βασική ανάγκη για τη διατήρηση και την ενίσχυση του εαυτού (Λεονταρή, 1996).

Οι Snygg και Combs (1949, όπως παρατίθεται στο: Λεονταρή, 1996) θεωρούν το σύνολο των ενσυνείδητων εμπειριών του ατόμου, που διαμορφώνονται κατά τη συναλλαγή του ατόμου με το περιβάλλον, ως ένα «φαινομενολογικό πεδίο». Στον πυρήνα αυτού του πεδίου υπάρχουν εκείνες οι πτυχές του εαυτού που είναι σημαντικές για το άτομο (Epstein, 1979). Αυτές οι πτυχές είναι τα καθοριστικά και σταθερά χαρακτηριστικά που αντιπροσωπεύουν πλήρως το άτομο και αποτελούν την αυτοαντίληψη του (Λεονταρή, 1996).

Από τους νεοφροϋδιστές και την **ψυχαναλυτική θεωρία**, η οποία επισημαίνει την ιδιαιτερότητα του κάθε ατόμου βάσει της δομής του ψυχισμού του (Λεονταρή, 1996), θα σταθούμε στον Eric Erikson και τη θεωρία του για την ταυτότητα, καθώς ήταν ο μόνος που ασχολήθηκε με τον εαυτό ως αντικείμενο (Λεονταρή, 1996). Αναγνωρίζοντας τη διάκριση μεταξύ του εγώ ως υποκείμενου, που έχει το ρόλο του κεντρικού οργανωτή και του εαυτού ως αντικειμένου, κάνει λόγο για τη διαμόρφωση της ταυτότητας μέσω της εμπειρίας. Επιπλέον, δίνει έμφαση στην ανάπτυξη του εγώ μέσα στο πολιτισμικό περιβάλλον (Burns, 1979). Η ταυτότητα του Erikson αποτελεί μια βασική πλευρά του εαυτού, αλλά δεν είναι ο εαυτός. Για τη διαμόρφωσή της πρωταρχικό ρόλο παίζει η ταύτιση, αντικείμενο της οποίας μπορούν να αποτελέσουν οποιαδήποτε πρόσωπα στη ζωή του ατόμου πραγματικά, δημόσια, ιστορικά ή/και φανταστικά. Αυτή η ταυτότητα προκύπτει από την σταδιακή ενσωμάτωση όλων των επιμέρους ταυτίσεων. Επίσης, ο Erikson δεν αναγνωρίζει όρους όπως η αυτοαντίληψη ή η αυτοεκτίμηση, οι οποίοι παρέχουν μία στατική εικόνα γι' αυτό που ο ίδιος θεωρούσε μία εξελικτική διαδικασία (Λεονταρή, 1996).

Από τους κύριους εκπροσώπους της **γνωστικής θεωρίας**, ο Epstein (1979) υποστήριξε ότι η θεωρία για την πραγματικότητα που αναπτύσσει κάθε άτομο περιέχει τη θεωρία για τον εαυτό, τη θεωρία για τον κόσμο, καθώς και τις ιδέες που τις συνδέουν. Η θεωρία για τον εαυτό έχει να κάνει με τις ιδέες που διατηρεί κάποιος για τον εαυτό του και οι οποίες συνδράμουν στην οργάνωση και στην ερμηνεία των εμπειριών, με τέτοιο τρόπο ώστε να είναι εφικτή η αποτελεσματική λειτουργία του ατόμου μέσα σε ένα περίπλοκο περιβάλλον. Σε αυτή τη θεωρητική σκοπιά ο Epstein (1979) συμπεριέλαβε και τα συναισθήματα, επισημαίνοντας ότι ο σκοπός της θεωρίας του εαυτού είναι ηδονιστικός, υπό την έννοια της αύξησης της ευχαρίστησης και της ελάττωσης του πόνου.

Επιπλέον, η Hazel Markus (Markus & Nurius, 1986), κάνει λόγο για τη θεωρία των «πιθανών εαυτών» οι οποίοι ουσιαστικά αναπαριστούν τις ιδέες του ατόμου για το τι ενδέχεται να γίνει, τι θα ήθελε να γίνει, τι φοβάται να γίνει, καθώς και τη σύνδεση μεταξύ της γνώσης για τον εαυτό και των κινήτρων. Υποστηρίζει ότι από τους πολλούς πιθανούς εαυτούς που έχει το άτομο, κάθε φορά υπάρχει κάποια κυρίαρχη αυτοεικόνα, για την οποία κάνει χρήση του όρου «τρέχουσα αυτοαντίληψη». Επιπλέον, σημειώνει ότι οι γνώσεις και οι αντιλήψεις για τον εαυτό δεν είναι στατικές αλλά συγκεκριμενοποιούνται βάσει του κοινωνικού πλαισίου στο οποίο μετέχει το άτομο κάθε φορά.

Από τις παραπάνω θεωρίες αναφορικά με την έννοια του εαυτού και την αυτοαντίληψη γίνονται κατανοητές οι διαφορετικές σκοπιές υπό τις οποίες έχουν μελετηθεί οι συγκεκριμένες έννοιες. Σήμερα, φαίνεται ότι υπάρχει σύγκλιση στο ότι η αυτοαντίληψη είναι μια πολυδιάστατη δομή, με ποικίλες και διαφορετικές πτυχές, κάτι για το οποίο γίνεται αναφορά και παρακάτω.

1.2.2 Αυτοαντίληψη. Ορισμοί, περιεχόμενο, δομή και μοντέλα.

Ακόμα και με μια πρόχειρη ματιά στο θέμα της *αυτοαντίληψης*, αυτό που μπορεί εύκολα να διακρίνει κανείς είναι η ασάφεια που επικρατεί τόσο ως προς τον ορισμό της, όσο και ως προς τη δομή της. Όλα αυτά, μέχρι και τα τέλη της δεκαετίας του '80 αποτελούσαν κοινό παρονομαστή για τους μελετητές του θέματος της αυτοαντίληψης εντός και εκτός του χώρου της ψυχολογίας.

Επιπλέον, ένα από τα μεγαλύτερα εμπόδια για τη διασαφήνιση και την εύρεση ενός κοινού ορισμού αποτελεί, ιδιαίτερα στην ξένη βιβλιογραφία, η εναλλακτική και όχι συμπληρωματική χρήση των διάφορων όρων σχετικά με τον εαυτό, π.χ. *η έννοια του εαυτού* (self-concept), *αυτοαντίληψη* (self-perception) ή *αυτό-εικόνα* (self-image) κ.ά. (Μακρή-Μπότσαρη, 2001).

Σήμερα η αυτοαντίληψη (self-perception) *ορίζεται ως η περιγραφική, γνωστική πλευρά της αυτογνωσίας* (Λεονταρή, 1996· Μακρή-Μπότσαρη, 2001,) και ως τέτοια εκλαμβάνεται και από την παρούσα εργασία. Αυτή η γνωστική πλευρά, «αντιπροσωπεύει μία δήλωση, μια περιγραφή ή μια πεποίθηση του ατόμου για τον εαυτό του» (Μακρή-Μπότσαρη, 2001, σελ.19). Είναι «η εικόνα που έχει διαμορφώσει το άτομο για τον εαυτό του και αντιπροσωπεύει το μέρος του εαυτού που έχει τη θέση

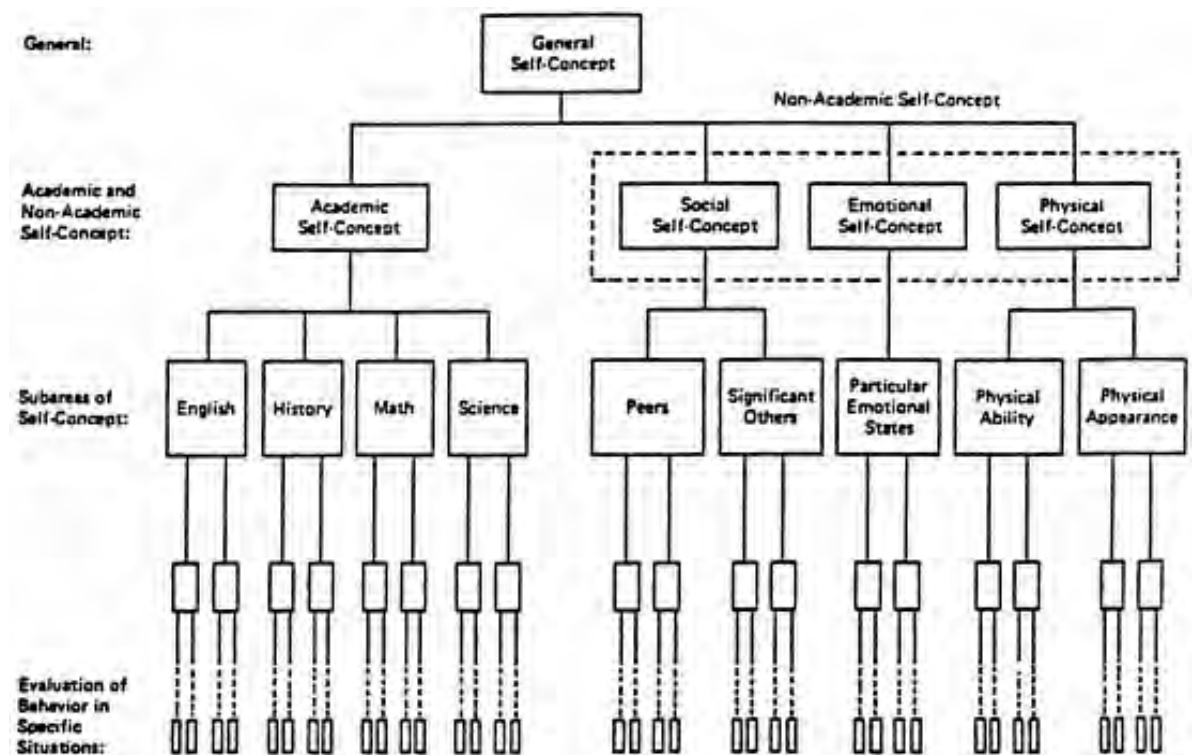
αντικειμένου (το «Εμένα»)). Έτσι, απαιτείται από το άτομο «να υιοθετήσει τη θέση του αντικειμενικού παρατηρητή απέναντι στον εαυτό του» (Λεονταρή, 1996, σελ.88,89)

Κατά τον Higgins (1987) οι τρεις όψεις που συνδυάζονται στο σύνολο των αυτοαντιλήψεων του ατόμου είναι α) ο «**πραγματικός εαυτός**» (actual self), δηλαδή οι ιδιότητες και τα χαρακτηριστικά που αποδίδει το άτομο στον εαυτό του, β) ο «**ιδανικός εαυτός**» (ideal self), δηλαδή το άτομο που θα ήθελε κάποιος να είναι και γ) ο «**δεοντικός εαυτός**» (ought self), δηλαδή ιδιότητες και χαρακτηριστικά που το άτομο θα έπρεπε να έχει (Μακρή-Μπότσαρη, 2001).

Επιπρόσθετα σημειώνεται ότι η αυτοαντίληψη «διαμορφώνεται» βάσει των πληροφοριών που λαμβάνει το άτομο για τον εαυτό του, από αυτό-αναφορές, από την αλληλεπίδρασή του με τους σημαντικούς άλλους και από άλλες εμπειρικές πλευρές του κοινωνικού του περιβάλλοντος (Λεονταρή, 1996). Για τη σημασία των κοινωνικών αλληλεπιδράσεων και του κοινωνικού περιβάλλοντος στο «χτίσιμο» της αυτοαντίληψης μίλησε και ο Kinch (1963), σημειώνοντας ότι η αντίληψη του ατόμου για τον εαυτό του αναδύεται από την κοινωνική αλληλεπίδραση, και προσθέτει ότι αυτό με τη σειρά του οδηγεί ή επηρεάζει τη συμπεριφορά του ατόμου (Byrne,1996· Λεονταρή,1996· Μακρή-Μπότσαρη, 2001).

Σύμφωνα με τη Λεονταρή (1996) η αυτοαντίληψη εμπεριέχει *στοιχεία κοινωνικής ταυτότητας* όπως π.χ. φύλο, ηλικία, όνομα, εθνικότητα κ.ά., *προδιαθέσεις*, δηλαδή οι στάσεις που έχει το άτομο, οι ικανότητές του, τα χαρακτηριστικά του, οι αξίες του, οι προτιμήσεις του κ.ά. όπως επίσης και *σωματικά χαρακτηριστικά*, δηλαδή «η εικόνα του σώματος όπως τη βιώνει το ίδιο το άτομο» (Λεονταρή, 1996, σελ.97).

Κατά τους Shavelson, Hubner και Stanton (1976) και Shavelson και Bolus (1982) η αυτοαντίληψη μπορεί να χαρακτηριστεί ως *οργανωμένη ή δομημένη*, από την άποψη ότι το άτομο οργανώνει σε κατηγορίες τον τεράστιο αριθμό πληροφοριών που λαμβάνει για τον εαυτό του, και συγκρίνει μεταξύ τους. Επίσης η αυτοαντίληψη είναι *πολυδιάστατη*, και οι συγκεκριμένες διαστάσεις αντανakλούν το κατηγορικό σύστημα που έχει υιοθετήσει ένα άτομο και/ή που ασπάζεται μια ομάδα π.χ. κάποιες διαστάσεις είναι η κοινωνική αποδοχή, το σχολείο, η σωματική ελκυστικότητα και η ικανότητα. Η αυτοαντίληψη είναι *ιεραρχικά δομημένη* (βλ. Σχήμα 1 και ιεραρχικό μοντέλο παρακάτω).



Σχήμα 1 Η ιεραρχική δομή της αυτοαντίληψης (Shavelson, Hubner & Stanton, 1976, σελ. 413)

Σύμφωνα με την ιεραρχική αυτή δομή, η γενική αυτοαντίληψη είναι *σταθερή*. Όμως, στη συσχέτισή της με τη βάση της ιεραρχίας δεν παρουσιάζει την ίδια σταθερότητα (Shavelson et al. 1976), π.χ. η επιτυχία σε ένα άθλημα επηρεάζει την αυτοαντίληψη της συγκεκριμένης σωματικής ικανότητας, αλλά όχι την γενική αυτοαντίληψη. Παράλληλα, η *αναπτυξιακή πλευρά της αυτοαντίληψης* έγκειται στο ότι καθώς αυξάνεται η ηλικία και οι εμπειρίες, η αυτοαντίληψη διαφοροποιείται σημαντικά, αλλά κάποιες βασικές πλευρές αυτής παραμένουν αμετάβλητες (Λεονταρή, 1996). Επιπλέον, ο *αξιολογικός χαρακτήρας* της αυτοαντίληψης έχει σχέση με τις αξιολογήσεις που κάνει το άτομο μέσω των συγκρίσεων με άλλους (Byrne, 1984· Shavelson & Bolus, 1982· Shavelson et al. 1976).

Το τελευταίο χαρακτηριστικό της αυτοαντίληψης που δηλώνουν οι Shavelson και άλλοι (1976) και Shavelson και Bolus (1982) είναι ότι αυτή είναι *διαφοροποιήσιμη*, με την έννοια ότι διαφοροποιείται από τις άλλες δομές με τις οποίες σχετίζεται

θεωρητικά, π.χ. η ακαδημαϊκή ικανότητα στη Γλώσσα είναι «πιο κοντά» στην επίδοση στη Γλώσσα παρά στην επίδοση στα Μαθηματικά (βλ. Σχήμα 1) (Byrne, 1984· Shavelson & Bolus, 1982· Shavelson et al. 1976· Λεονταρή, 1996).

Οι διάφορες μελέτες αναφορικά με την αυτοαντίληψη οδήγησαν σταδιακά στη δημιουργία ποικίλων θεωρητικών μοντέλων για τη δομή της. Η κύρια διάκριση τους έγκειται στο πώς εκλαμβάνουν την έννοια της αυτοαντίληψης. Σύμφωνα με τα παραπάνω, εντοπίζονται δυο κύριες κατηγορίες. Αυτή που αντιμετωπίζει την αυτοαντίληψη ως μια μονοδιάστατη δομή, η οποία εκπροσωπείται κυρίως από τη *νομοθετική θέση* (Byrne, 1984· Strein, 1993), και εκείνη που τονίζει την πολυδιάστατη μορφή της (Marsh & Hattie, 1996). Η τελευταία αυτή θεώρηση της έννοιας της αυτοαντίληψης έγινε η αφορμή για τη δημιουργία διαφόρων μοντέλων, όπως π.χ. το *ιεραρχικό* (Byrne, 1984· Shavelson & Bolus, 1982· Shavelson et al. 1976· Λεονταρή, 1996), το *ταξινομικό* (Byrne, 1984· Strein, 1993), το *αντισταθμιστικό* (Byrne, 1984· Strein, 1993) και το *ομοκεντρικό* (Λεονταρή, 1996), τα οποία αναλύονται παρακάτω.

Ένα από τα πρώτα θεωρητικά μοντέλα που παρουσίαζε την αυτοαντίληψη ως μια μονοδιάστατη δομή είναι η **νομοθετική θέση**. Σύμφωνα με αυτό το μοντέλο η γενική θετική ή αρνητική εικόνα ενός ατόμου για τον εαυτό του επηρεάζει τη συμπεριφορά του σε μια μεγάλη ποικιλία καταστάσεων (π.χ. σχολική επίδοση κ.ά.) (Byrne, 1984· Strein, 1993).

Αυτό που υποστηρίζεται πλέον, από τη σύγχρονη βιβλιογραφία είναι ότι η αυτοαντίληψη αποτελεί μια πολυδιάστατη δομή, δεδομένου ότι τα άτομα βλέπουν τους εαυτούς τους διαφορετικά στις διάφορες πτυχές λειτουργίας τους, οι οποίες τείνουν να αλλάζουν διαρκώς (Shavelson et al, 1976· Λεονταρή, 1996). Σύμφωνα με τα παραπάνω, έχουμε την εμφάνιση μιας ποικιλίας μοντέλων για τη δομή της αυτοαντίληψης, οι κύριες διαφορές των οποίων εντοπίζονται στις επιμέρους πτυχές της.

Το **ιεραρχικό μοντέλο** (Shavelson et al, 1976) τονίζει αυτή την πολυδιάστατη μορφή της αυτοαντίληψης, αλλά συμπληρώνει και την ιεραρχική δομή της. Στην κορυφή της ιεραρχίας είναι η γενική αυτοαντίληψη η οποία εν συνεχεία διαιρείται σε ακαδημαϊκή και μη ακαδημαϊκή αυτοαντίληψη. Έπειτα, η ακαδημαϊκή αυτοαντίληψη μπορεί να υποδιαιρεθεί σε αντιλήψεις για διάφορα αντικείμενα/περιοχές, όπως π.χ. Μαθηματικά, Ιστορία κ.ά. και μετά σε συγκεκριμένες αντιλήψεις για συμπεριφορές

αναφορικά με αυτά τα αντικείμενα. Η μη ακαδημαϊκή αυτοαντίληψη μπορεί να διαιρεθεί σε κοινωνική και σωματική αυτοαντίληψη και αυτές με τη σειρά τους να υποδιαιρεθούν σε συγκεκριμένες περιοχές κατά τρόπο αντίστοιχο με την ακαδημαϊκή αυτοαντίληψη (βλ. Σχήμα 1).

Το **ταξινόμικό μοντέλο**, όπως και το ιεραρχικό, εκλαμβάνει την αυτοαντίληψη ως μια πολυδιάστατη δομή στην οποία η ακαδημαϊκή αυτοαντίληψη είναι μόνο ο ένας από τους πολλούς παράγοντες αυτής, καθένας από τους οποίους σχετίζεται με τη συμπεριφορά σε μια συγκεκριμένη περιοχή. Όμως, σε αντίθεση με το ιεραρχικό μοντέλο ο καθένας από αυτούς τους παράγοντες, υποστηρίζεται ότι είναι ανεξάρτητος και ότι υπάρχει μια πολύ αδύναμη διασύνδεση μεταξύ τους, εάν αυτή όντως υφίσταται, π.χ. η χαμηλή ακαδημαϊκή αυτοαντίληψη δεν επηρεάζει τη μη ακαδημαϊκή αυτοαντίληψη. Έτσι, σύμφωνα με αυτό το μοντέλο, οποιαδήποτε αλλαγή σε μια δεδομένη συνιστώσα της αυτοαντίληψης δεν θα επηρεάσει και τις υπόλοιπες (Byrne, 1984· Strein, 1993).

Το **αντισταθμιστικό μοντέλο**, παρ' όλο που συντάσσεται με την άποψη της πολυδιάστατης δομής της αυτοαντίληψης επιτρέπει αντισταθμιστικές σχέσεις μεταξύ των άλλων πλευρών της. Έτσι, μια χαμηλή αυτοαντίληψη σε έναν τομέα μπορεί να αντισταθμιστεί με μια ενισχυμένη εικόνα του εαυτού σε μια άλλη, ανεξάρτητη περιοχή (Byrne, 1984).

Το **ομοκεντρικό μοντέλο** παρουσιάζει τις διάφορες πλευρές της αυτοαντίληψης συντεταγμένες σε ομόκεντρους κύκλους, είτε πολύ κοντά στο κέντρο, είτε πολύ μακριά από αυτό, αναλόγως με την αξία και τη σημασία που δίνει σε καθεμία από αυτές το άτομο. Από τη μία, οι πλευρές που είναι πιο κοντά στο κέντρο εκλαμβάνονται ως σημαντικότερες και σταθερότερες. Από την άλλη, οι πιο απομακρυσμένες από το κέντρο πλευρές της αυτοαντίληψης είναι και οι πιο ασήμαντες για το άτομο (Λεονταρή, 1996). Ωστόσο, υποστηρίζεται πως κατά τη διάρκεια της ζωής του ανθρώπου μπορούν να υπάρξουν αλλαγές, από την άποψη ότι οι πλευρές που βρίσκονται στην περιφέρεια της δομής, μπορούν να πλησιάσουν το κέντρο ή και το αντίθετο. Επιπλέον, η Harter (1985), η συγγραφέας του ερωτηματολογίου για την αυτοαντίληψη που χρησιμοποιήθηκε και στην παρούσα έρευνα, υποστηρίζει ότι βάσει του ομοκεντρικού μοντέλου η γενική αυτοαντίληψη επηρεάζεται από το κατά πόσο σημαντική και «κεντρική» είναι η εκάστοτε πλευρά αυτής για το άτομο. Σύμφωνα με το παραπάνω, μπορεί να ειπωθεί ότι η σχέση

μεταξύ της γενικής αυτοαντίληψης και των επιμέρους πτυχών της μπορεί να διαφέρει από άτομο σε άτομο (Λεονταρή, 1996).

1.2.3 Αυτοαντίληψη και ΥΛΑ/ ΣΑ

Η εξέταση της αυτοαντίληψης των ατόμων με ΥΛΑ/ΣΑ φαίνεται ότι έχει αρχίσει να απασχολεί όλο και περισσότερους ερευνητές, κυρίως από το διεθνή χώρο, οι οποίοι προσπαθούν να αναλύσουν το συγκεκριμένο θέμα από πολλές και διαφορετικές πτυχές. Οι Myles και Simpson (2002) υποστηρίζουν ότι εκτός από την επίγνωση των ατόμων με ΥΛΑ/ΣΑ για τα ελλείμματά τους στον κοινωνικό τομέα, είναι εξίσου ενήμερα για το ότι διαφέρουν από τους συνομηλίκους τους, κάτι το οποίο έχει επιπτώσεις στην αυτοαντίληψη και στην αυτοπεποίθησή τους.

Οι έρευνες για την αυτοαντίληψη ατόμων με ΥΛΑ/ΣΑ, εκλαμβάνοντάς τη ως μια πολυδιάστατη δομή, επικεντρώνονται στο πώς αντιλαμβάνονται τα συγκεκριμένα άτομα τον εαυτό τους κυρίως σε σχέση με τις κοινωνικές τους δεξιότητες, τις σχέσεις με τους συνομηλίκους και τους γονείς, αλλά και στο πώς συνδέεται η αυτοαντίληψη τους σε διάφορες περιοχές με συναισθήματα όπως η μοναξιά, το άγχος ή η κατάθλιψη. Στην παρούσα ενότητα θα παρουσιασθούν οι σημαντικότερες έρευνες για το θέμα της αυτοαντίληψης των ατόμων με ΥΛΑ/ΣΑ, τα αποτελέσματα των οποίων προσφέρουν πολύτιμα στοιχεία αναφορικά με την εικόνα που διατηρεί για τον εαυτό του ο συγκεκριμένος πληθυσμός.

Σε μια πρώτη και πολύ σημαντική έρευνα για την αυτοαντίληψη, οι Capps, Sigman και Yirmiya (1995) εξετάζοντας την γνωστική, κοινωνική και αθλητική ικανότητα, καθώς και την γενική αυταξία⁴ παιδιών με ΥΛΑ⁵, ηλικίας 9 έως 16 ετών, βρήκαν ότι η αυτοαντίληψη των παιδιών με αυτισμό ήταν χαμηλότερη σε σχέση με τους ΤΑ συνομηλίκους τους, σε όλες τις παραπάνω περιοχές, εκτός από την γνωστική ικανότητα. Αξίζει να σημειωθεί ότι τα παιδιά που βαθμολόγησαν χαμηλότερα τον εαυτό τους στο ερωτηματολόγιο της αυτοαντίληψης είχαν υψηλότερο δείκτη

⁴ Ως γενική αυταξία ή/και αυτο-αξία μεταφράζεται ο αγγλικός όρος general self-worth.

⁵ Στις εκάστοτε έρευνες οι συμμετέχοντες κατηγοριοποιούνται ως ΥΛΑ, ως ΣΑ ή ως και τα δυο, ανάλογα με τις διαγνώσεις αλλά και με την οπτική του κάθε ερευνητή στην ύπαρξη ή όχι διάκρισης μεταξύ ΥΛΑ και ΣΑ. Εμείς οφείλουμε να παραθέσουμε τα στοιχεία των συμμετεχόντων, όπως αυτά δίνονται σε κάθε έρευνα.

νοημοσύνης, μπορούσαν να κάνουν καλύτερες αναφορές τόσο για τις δικές τους συναισθηματικές εμπειρίες, όσο και των άλλων, και επιδείκνυαν μια πιο προσαρμοστική κοινωνικά συμπεριφορά.

Αναφορικά με τις αντιλήψεις των γονέων των συγκεκριμένων παιδιών, φάνηκε ότι οι αντιλήψεις των παιδιών για τις γνωστικές τους ικανότητες είχαν θετική συσχέτιση με τις αναφορές των γονέων για την κοινωνική προσαρμογή. Επιπλέον, υπήρξε αρνητική συσχέτιση μεταξύ των αντιλήψεων των παιδιών για τις κοινωνικές τους δεξιότητες και των αντιλήψεων των γονέων για την κοινωνική προσαρμογή των παιδιών τους. Παράλληλα, ένα ενδιαφέρον εύρημα σχετικά με τις συναισθηματικές εμπειρίες ήταν το ότι τα παιδιά που εμφάνιζαν χαμηλότερα επίπεδα γενικής αυταξίας, κατά τους γονείς τους ήταν λιγότερο λυπημένα και επιδείκνυαν λιγότερο φόβο σε σχέση με τα παιδιά που εμφάνιζαν υψηλότερα επίπεδα γενικής αυταξίας, κάτι το οποίο κατά τους συγγραφείς έρχεται σε αντίθεση με την άποψη ότι τα παιδιά με αυτισμό που αντιλαμβάνονται τον εαυτό τους ως λιγότερο ικανό, παρουσιάζουν μεγαλύτερα επίπεδα κατάθλιψης.

Παρόμοια με την έρευνα της Capps και άλλων, (1995), οι Williamson, Craig και Slinger (2008), εξετάζοντας δεκαεπτά εφήβους με ΣΑ και δεκαεπτά εφήβους ΤΑ, 11 έως 15 ετών, ως προς την αντίληψή τους για τις ικανότητές τους, την κοινωνική αποδοχή, το άγχος, την κατάθλιψη και την αυταξία βρήκαν ότι οι έφηβοι με ΣΑ αντιλαμβάνονταν τους εαυτούς τους ως λιγότερο ικανούς στον κοινωνικό και αθλητικό τομέα. Όσον αφορά το άγχος, την κατάθλιψη και την γενική αυταξία, ενώ δεν υπήρχαν διαφορές μεταξύ των δυο ομάδων, σημαντικός παράγοντας για την εκδήλωση άγχους στην ομάδα με ΣΑ ήταν η αποδοχή τους και όχι οι ικανότητές τους. Ακόμη, βρέθηκε ότι η ομάδα των εφήβων με ΣΑ ήταν λιγότερο αποδεκτή από τους συνομηλίκους τους σε σχέση με την ομάδα των ΤΑ εφήβων.

Οι Bauminger, Shulman και Agam (2004) διερεύνησαν την αντίληψη παιδιών με ΥΛΑ για τη φιλία και τη σύνδεση μεταξύ της αυτοαντίληψης με τις κοινωνικές σχέσεις. Η εξέταση της αυτοαντίληψης μέσω του ερωτηματολογίου της Harter (1985) φανέρωσε ότι οι αντιλήψεις για τις κοινωνικές και αθλητικές ικανότητες ήταν σε χαμηλότερο επίπεδο για τα παιδιά με ΥΛΑ σε σύγκριση με τα παιδιά με τυπική ανάπτυξη. Επιπλέον, υπήρξε θετική συσχέτιση μεταξύ της αντίληψης για τη φιλία και των αντιλήψεων για τις γνωστικές ικανότητες και τη γενική αυταξία, ενώ η συσχέτιση μεταξύ της αντίληψης για τη φιλία και της αντίληψης για τη μοναξιά ήταν αρνητική.

Στην έρευνα των Vickerstaff, Heriot, Wong, Lopes και Dossetor (2007) εκτός από τη σχέση μεταξύ της αυτο-αντιλαμβανόμενης κοινωνικής ικανότητας με την καταθλιπτική συμπτωματολογία 22 παιδιών με ΥΛΑ, ηλικίας 7-13 ετών, εξετάστηκε η αυτοαντίληψή τους σχετικά με τους κοινωνικούς περιορισμούς τους, αλλά και η σχέση μεταξύ της αυτό-αντιλαμβανόμενης κοινωνικής ικανότητας και της νοητικής τους ικανότητας. Εκτός από τα παιδιά στην έρευνα συμμετείχαν τόσο οι γονείς, όσο και οι δάσκαλοί τους βαθμολογώντας και οι ίδιοι την κοινωνική ικανότητα των παιδιών. Από τα αποτελέσματα φάνηκε ότι οι γονείς και οι δάσκαλοι βαθμολόγησαν την κοινωνική ικανότητα των παιδιών με αυτισμό, χαμηλότερα σε σχέση με τις βαθμολογίες του τυπικού δείγματος. Η μεγαλύτερη ηλικία, καθώς επίσης και ο υψηλότερος δείκτης νοημοσύνης σχετίζονταν με τη χαμηλότερη αυτό-αντιλαμβανόμενη κοινωνική ικανότητα των παιδιών με ΥΛΑ. Η τελευταία σχετιζόταν με υψηλότερα επίπεδα καταθλιπτικής συμπτωματολογίας, ενώ οι γονείς σημείωναν ακόμα υψηλότερα επίπεδα καταθλιπτικής συμπτωματολογίας για τα παιδιά τους.

Οι αντιλήψεις των γονέων, των δασκάλων αλλά και των ίδιων των ατόμων με ΣΑ σχετικά με τα κοινωνικές τους δυσκολίες και την προσαρμοστική τους συμπεριφορά εξετάστηκαν και από τους Barnhill, Hagiwara, Myles, Simpson, Brick και Griswold (2000). Τα αποτελέσματα φανέρωσαν διαφορές τόσο μεταξύ των αντιλήψεων των γονέων και των δασκάλων, όσο και των παραπάνω με τους μαθητές με ΣΑ. Συγκεκριμένα φάνηκε ότι οι γονείς ήταν ιδιαίτερα ανήσυχοι σχετικά με τα κοινωνικά προβλήματα και τη συμπεριφορά των παιδιών τους, αναφέροντας σημαντικά ελλείμματα και αδυναμίες σε ποικίλες περιοχές που σχετίζονται με την κοινωνική συμπεριφορά (κοινωνικές δεξιότητες, προσαρμοστικότητα του παιδιού, επιθετικότητα κ.ά). Αντίθετα, οι δάσκαλοι αντιλαμβάνονταν ότι οι μαθητές είχαν λιγότερα και όχι τόσο σημαντικά ελλείμματα, τοποθετώντας τους είτε στο μέσο όρο, είτε λίγο παραπάνω από το μέσο όρο για τις περισσότερες από τις εξεταζόμενες μεταβλητές. Από την άλλη, οι μαθητές είχαν διαφορετικές απόψεις τόσο από τους γονείς, όσο και από τους δασκάλους τους καθώς κατέτασσαν τους εαυτούς τους είτε στο μέσο όρο, είτε σε παρόμοιο επίπεδο με τους τυπικώς αναπτυσσόμενους συνομηλίκους τους.

Οι Knott, Dunlop και McKay (2006) με τη χρήση ερωτηματολογίων, εκτός των άλλων, εξέτασαν και τις αυτοαναφορές παιδιών και εφήβων με αυτισμό, ηλικίας 6.5 έως 15 ετών σε σχέση με τις αναφορές των γονέων τους ως προς τις κοινωνικές δεξιότητες των πρώτων. Με βάση τα αποτελέσματα, οι γονείς βαθμολόγησαν τις

κοινωνικές δεξιότητες και την κοινωνική ικανότητα των παιδιών τους σε σημαντικά χαμηλότερο επίπεδο απ' ότι τα παιδιά τους εαυτούς τους. Κατά τους συγγραφείς, οι απαντήσεις των παιδιών φανέρωσαν ότι είχαν κάποια επίγνωση τόσο της φύσης, όσο και του αποτελέσματος των δυσκολιών τους.

Οι Johnson, Filliter και Murphy (2009) ερεύνησαν την αυτοαντίληψη 20 παιδιών και εφήβων με ΥΛΑ σε σύγκριση με 22 παιδιά και εφήβους ΤΑ, ηλικίας 9 έως 18 ετών. Η παραπάνω εξέταση πραγματοποιήθηκε μέσω της σύγκρισης των αυτό-αναφορών των παιδιών και των εφήβων με τις αναφορές των γονέων τους. Έπειτα από τη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου για το πηλίκο του αυτιστικού φάσματος (Autism-Spectrum Quotient-AQ) (Baron-Cohen, Wheelwright, Skinner, Martin, & Clubley, 2001), του ερωτηματολογίου για το πηλίκο της ενσυναίσθησης (Empathy Quotient-EQ) (Baron-Cohen & Wheelwright, 2004) και του ερωτηματολογίου σχετικά με το ενδιαφέρον για την ανάλυση και την κατασκευή συστημάτων (Systemizing Quotient-SQ) (Baron-Cohen, Richler, Bisarya, Gurnathan & Wheelwright, 2003) από τα παιδιά και τους γονείς τους, φάνηκε αρχικά ότι τόσο τα παιδιά με ΥΛΑ, όσο και οι γονείς τους σημείωσαν περισσότερα χαρακτηριστικά του αυτιστικού φάσματος και χαμηλότερα επίπεδα ενσυναίσθησης από την ομάδα ΤΑ. Αντιθέτως, τα αποτελέσματα για το ενδιαφέρον στην ανάλυση και την κατασκευή συστημάτων, δεν φανέρωσαν διαφορές μεταξύ των ομάδων. Διαφορές υπήρξαν και μεταξύ των αυτό-αναφορών των παιδιών με ΥΛΑ σε σχέση με τις αναφορές των γονέων τους. Τα παιδιά με ΥΛΑ ανέφεραν σημαντικά λιγότερα αυτιστικά χαρακτηριστικά και περισσότερα χαρακτηριστικά ενσυναίσθησης απ' ότι οι γονείς τους για τα ίδια, εν αντιθέσει με τα παιδιά και τους γονείς της ομάδας ΤΑ για τους οποίους δεν βρέθηκαν σημαντικές διαφορές.

Οι αυτο-περιγραφές 43 παιδιών, ηλικίας 6 έως 12 ετών, με ΥΛΑ συγκρίθηκαν με τις αυτο-περιγραφές 43 παιδιών ΤΑ, στην έρευνα των Begeer, Banerjee, Lunenburg, Terwogt, Stegge και Rieffe (2008). Και από τις δυο ομάδες παιδιών ζητήθηκε να περιγράψουν τον εαυτό τους δυο φορές. Την πρώτη φορά σε ένα αρχικό στάδιο και τη δεύτερη φορά προσπαθώντας να πείσουν τους γύρω τους, να τους επιλέξουν για μία επιθυμητή δραστηριότητα. Τα παιδιά με ΥΛΑ έχοντας εξεταστεί και για τη θεωρία του νου (βλ. και παρακάτω), χρησιμοποιούσαν λιγότερες θετικές αυτοαναφορές στο αρχικό στάδιο και ήταν λιγότερο επικεντρωμένα στο στόχο κατά το δεύτερο στάδιο, σε σχέση με τα παιδιά ΤΑ. Επίσης, τα παιδιά με ΥΛΑ ενώ άλλαζαν τις αυτό-περιγραφές τους κατά το δεύτερο στάδιο αναζητώντας προσωπικό όφελος, αυτό

γινόταν λιγότερο στρατηγικά και πειστικά σε σχέση με τις αυτό-περιγραφές των παιδιών ΤΑ.

Οι ικανότητες αντίληψης του εαυτού παιδιών και εφήβων με ΥΛΑ σε σχέση με παιδιά και εφήβους ΤΑ, εξετάστηκαν και στην έρευνα των Scheeren, Begeer, Banerjee, Terwogt και Koot (2010). Οι συμμετέχοντες κλήθηκαν να περιγράψουν τους εαυτούς τους σε μία πρώτη, βασική κατάσταση και σε μία κατάσταση όπου τους είχαν δοθεί οι προτιμήσεις και οι απαιτήσεις του κοινού. Όλοι οι συμμετέχοντες φάνηκε ότι περιέγραφαν πιο θετικά τους εαυτούς τους στη δεύτερη συνθήκη. Ωστόσο, επεκτείνοντας τα ευρήματα του Begeer και άλλων (2008), οι συμμετέχοντες με ΥΛΑ φάνηκε ότι περιέγραφαν τους εαυτούς τους με λιγότερο πειστικό τρόπο από τους τυπικώς αναπτυσσόμενους εφήβους, προκειμένου να ανταποκριθούν στις προτιμήσεις και απαιτήσεις του κοινού.

Οι Lee και Hobson (1998) εξέτασαν την αυτοαντίληψη ικανών παιδιών και εφήβων με αυτισμό. Διαχωρίζοντας τις κοινωνικές από τις ψυχολογικές αναφορές του ατόμου για τον εαυτό του, φάνηκε ότι τα άτομα με αυτισμό, στη συγκεκριμένη έρευνα, δεν έκαναν καμία κοινωνική αυτοαναφορά σχετικά με φίλους ή για το αν ήταν μέλη κάποιας κοινωνικής ομάδας. Ωστόσο, δεν πραγματοποιούσαν λιγότερες ψυχολογικές αυτοαναφορές. Οι μελετητές συμπέραναν ότι στους συμμετέχοντες της έρευνάς τους απουσίαζαν ή ήταν περιορισμένες συγκεκριμένες πτυχές της αυτοαντίληψης, σε αντίθεση με μία γενικευμένη απουσία αυτής.

Οι Farley, López και Saunders (2010) επέκτειναν τα ευρήματα των Lee και Hobson (1998) σχετικά με την αυτοαντίληψη των εφήβων με αυτισμό. Παράλληλα εξέτασαν την ικανότητα της αντίληψης του εαυτού μέσω των άλλων. Από τα αποτελέσματα βρέθηκε ότι οι έφηβοι με αυτισμό, όπως και οι έφηβοι ΤΑ ήταν ικανοί στο να αντιλαμβάνονται τον εαυτό τους τόσο υπό την έννοια της διάκρισης, δηλαδή των στοιχείων που τους διακρίνουν από τους άλλους, όσο και υπό την έννοια της συνέχειας, της αντίληψης δηλαδή του εαυτού μέσα στο χρόνο. Αντιθέτως, οι έφηβοι με αυτισμό εμφανίζονταν λιγότερο ικανοί στο να αντιληφθούν τους εαυτούς τους από την οπτική κάποιου άλλου. Όπως οι Lee και Hobson (1998), έτσι και οι συγγραφείς της συγκεκριμένης έρευνας επισημαίνουν την απουσία ή τον περιορισμό ορισμένων πτυχών της αυτοαντίληψης των ατόμων με αυτισμό.

Σύμφωνα με τις παραπάνω έρευνες, τα άτομα με ΥΛΑ/ΣΑ φαίνεται ότι διατηρούν μία διαφορετική εικόνα για τον εαυτό τους, τόσο σε σχέση με τους ΤΑ αναπτυσσόμενους συνομηλίκους τους, όσο και με τους γονείς ή/και δασκάλους τους.

Σε κάθε περίπτωση, η μελέτη του θέματος της αυτοαντίληψης των ατόμων με ΥΛΑ/ΣΑ προσφέρει πολύτιμα και ιδιαίτερα χρήσιμα στοιχεία, τα οποία μπορούν να αξιοποιηθούν ποικιλοτρόπως από την επιστημονική κοινότητα που ασχολείται με το συγκεκριμένο πληθυσμό.

1.3 Θεωρία του νου

Ανάμεσα στις κοινωνικές και επικοινωνιακές δυσκολίες των ατόμων με ΥΛΑ/ΣΑ, όπως έγινε λόγος και παραπάνω, είναι και η έλλειψη κοινωνικο-συναισθηματικής αμοιβαιότητας (Myles & Simpson, 2002). Το έλλειμμα σε αυτόν τον τομέα φαίνεται ότι σχετίζεται με τη λεγόμενη «θεωρία του νου» (Tager-Flusberg, 2007). Η θεωρία του νου, όπως αρχικά διατυπώθηκε από τους Premack και Woodruff (1978), είναι η ικανότητα της απόδοσης νοητικών καταστάσεων (πεποιθήσεων, προθέσεων και επιθυμιών) στον εαυτό και τους άλλους, κάτι το οποίο μας επιτρέπει να κατανοούμε και να προβλέπουμε τη συμπεριφορά των άλλων (Baron-Cohen, 2000).

Τα επίπεδα δυσκολίας σε αυτές τις αποδόσεις έχουν κατηγοριοποιηθεί σε 1^ο επιπέδου, 2^ο επιπέδου έως και την ανώτερη θεωρία του νου (Baron-Cohen, Jolliffe, Mortimore & Robertson, 1997). Το 1^ο επίπεδο της θεωρίας του νου σχετίζεται με την αναγνώριση από το άτομο των νοητικών καταστάσεων των άλλων, κάτι το οποίο είναι σε θέση να πραγματοποιήσουν παιδιά ηλικίας 4 ετών (Perner & Wimmer, 1985). Το 2^ο επίπεδο απαιτεί την πρόβλεψη του τι σκέφτεται ένα άτομο για τις σκέψεις ενός άλλου ατόμου, που μπορεί να γίνει από παιδιά ηλικίας περίπου 7 ετών και που θεωρείται απαραίτητη για την ανάπτυξη επιτυχημένων κοινωνικών σχέσεων (Klin et al., 2005· Perner & Wimmer, 1985). Η ανώτερη θεωρία του νου σχετίζεται με την κατανόηση των νοητικών καταστάσεων των άλλων και αξιολογείται με έργα που είναι πιο δύσκολα από αυτά του 1^{ου} και του 2^{ου} επιπέδου (Baron-Cohen et al., 1997). Με βάση τα παραπάνω, η εξέταση της θεωρίας του νου γίνεται από έργα διαφορετικών επιπέδων δυσκολίας, προκειμένου να διερευνηθούν και τα διαφορετικά επίπεδα στη θεωρία του νου των ατόμων με αυτισμό.

Τα άτομα με αυτισμό έχει φανεί ότι έχουν σημαντικές δυσκολίες στη θεωρία του νου (Baron-Cohen, Leslie & Frith, 1985· Happé, 1999· Happé, 1994), κάτι το οποίο θεωρείται ότι μπορεί να εξηγήσει και την τριάδα των διαταραχών, δηλαδή την κοινωνική και επικοινωνιακή λειτουργικότητα τους, καθώς και την περιορισμένη

φαντασία τους (Baron-Cohen, Leslie & Frith, 1985· Baron-Cohen, Tager-Flusberg, & Cohen, 2000·Frith, 1991·Happé, 1999). Η παραπάνω εικόνα δεν είναι τόσο ξεκάθαρη αναφορικά με τα άτομα με ΥΛΑ/ΣΑ.

Συγκεκριμένα ενώ κάποια ευρήματα δείχνουν ότι αυτός ο πληθυσμός έχει δυσκολίες στη θεωρία του νου (Baron-Cohen, Leslie, & Frith,1985· Ozonoff, Pennington, & Rogers, 1991), άλλα αποτελέσματα φανερώνουν την επιτυχία του σε έργα 1^{ου} και 2^{ου} επιπέδου θεωρίας του νου (Bowler, 1992· Dahlgren & Trillingsgaard, 1996· Ozonoff, Rogers & Pennington, 1991). Πολλοί ερευνητές αποδίδουν τις επιτυχίες των ατόμων με ΥΛΑ/ΣΑ στις λεκτικές τους ικανότητες αφού παρά την επιτυχία τους, ακόμα και στα έργα ανώτερης θεωρίας του νου, δεν ήταν σε θέση να αιτιολογήσουν τις απαντήσεις τους υπό όρους νοητικών καταστάσεων (Bauminger & Kasari, 1999·Dahlgren & Trillingsgaard, 1996· Happé, 1994 ·Ozonoff, Pennington et al., 1991·White, Hill, Happé & Frith, 2009).

Αυτή η συγκεχυμένη εικόνα έχει σημαντικό αντίκτυπο και στις θεωρίες που έχουν αναπτυχθεί για τις διαφορές μεταξύ αυτισμού και ΣΑ. Σύμφωνα με αυτές, οι διαφορετικές ικανότητες στη θεωρία του νου μπορούν να αποτελέσουν ένα σημαντικό δείκτη διάκρισης μεταξύ των ατόμων με αυτισμό από τα άτομα με ΣΑ (Happé, 1994·Klin et al. 2005), υπό την έννοια ότι τα άτομα με ΣΑ έχουν καλύτερες επιδόσεις στην εξέταση της θεωρίας του νου (Ozonoff, Rogers & Pennington, 1991·Bowler, 1992). Στον αντίποδα αυτής της θέσης βρίσκονται οι μελέτες που φανέρωσαν σχετικά παρόμοιες και χαμηλότερες επιδόσεις στη θεωρία του νου μεταξύ ατόμων με ΥΛΑ και ΣΑ, σε σύγκριση με τυπικώς αναπτυσσόμενα άτομα (Dahlgren & Trillingsgaard, 1996).

Σύμφωνα και με τα παραπάνω υποστηρίζεται ότι τα άτομα με ΥΛΑ/ΣΑ αναπτύσσουν καθυστερημένα μία θεωρία του νου, η οποία δεν συνάδει με τη θεωρία του νου σε τυπικώς αναπτυσσόμενα άτομα κάτι που εκδηλώνεται στην επιτυχία τους στην εξέταση της θεωρίας του νου (Frith, 1991). Όμως αυτή η καθυστέρηση στερεί από το άτομο με ΥΛΑ/ΣΑ όλα τα απαραίτητα εφόδια για την επίλυση περίπλοκων, καθημερινών κοινωνικών καταστάσεων και ως εκ τούτου δεν του επιτρέπει την ομαλή κοινωνική αλληλεπίδραση (Happé, 1994).

1.3.1 Θεωρία του νου και αυτογνωσία⁶

Αναφορικά με την πιθανή συσχέτιση της θεωρίας του νου και της αυτογνωσίας, αυτό που υποστηρίζεται είναι ότι η ικανότητα του να αναγνωρίζει κανείς τις δικές του νοητικές καταστάσεις βασίζεται στον ίδιο γνωστικό μηχανισμό με τον οποίο πραγματοποιείται η αναγνώριση νοητικών καταστάσεων στους άλλους (Frith & Happé, 1999· Carruthers, 2009· Happé, 1999· Happé, 1994). Στο άρθρο τους, οι Frith και Happé (1999) βάσει της παραπάνω θέσης, κάνουν λόγο για την περίπτωση των ατόμων με αυτισμό, αναφέροντας ότι τα συγκεκριμένα άτομα έχουν τόσο περιορισμένη αντίληψη για τις δικές τους νοητικές καταστάσεις, όσο και για τις νοητικές καταστάσεις των άλλων. Αντίθετα, δεν απουσιάζουν και οι αμφιβολίες αναφορικά με μία τέτοιου είδους προσέγγιση, οι οποίες εν γένει αναφέρονται στην άθικτη αυτογνωσία των ατόμων με αυτισμό, παρά τα ελλείμματα στην αναγνώριση των νοητικών καταστάσεων των άλλων (Raffman, 1999).

Τα άτομα με ΥΛΑ/ΣΑ, όπως αναφέρθηκε και παραπάνω είναι δυνατόν να αναπτύξουν τη θεωρία του νου, έστω και με έναν ασυνήθιστο και κοπιαστικό τρόπο. Κάτι τέτοιο, σύμφωνα και με τα όσα σημειώθηκαν ίσως υποδεικνύει ότι εφόσον τα συγκεκριμένα άτομα είναι ικανά να αποδώσουν νοητικές καταστάσεις στους άλλους, τουλάχιστον σε κάποιες περιπτώσεις, τότε θα είναι εξίσου ικανά στην απόδοση και των δικών τους νοητικών καταστάσεων (Frith & Happé, 1999· Happé, 2003). Σύμφωνα και με τα παραπάνω, οι Frith και Happé (1999), έπειτα και από δική τους μελέτη κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι υπάρχει σύνδεση μεταξύ της επίδοσης σε έργα θεωρίας του νου και στην ικανότητα της ενδοσκόπησης.

Παράλληλα, για την εξέταση της αυτοαντίληψης και της θεωρίας του νου ατόμων με ΥΛΑ/ΣΑ, οι συμμετέχοντες των ερευνών των Mitchell και O' Keefe (2008) και των Dritschel, Wisely, Goddard, Robinson και Howlin (2010), ηλικίας 16 έως 50 ετών και 11 έως 16 ετών αντίστοιχα, κλήθηκαν, εκτός των άλλων, να κρίνουν το κατά πόσο ένα άτομο της επιλογής τους έχει την ίδια γνώση για τις εσωτερικές νοητικές τους καταστάσεις όσο οι ίδιοι. Και στις δυο έρευνες φάνηκε ότι οι συμμετέχοντες με αυτισμό έκριναν πως το άτομο επιλογής τους έχει στον ίδιο και μεγαλύτερο βαθμό γνώση για τους ίδιους, σε αντίθεση με τις ομάδες ΤΑ των ερευνών, οι συμμετέχοντες των οποίων θεωρούσαν ότι γνώριζαν καλύτερα τον εαυτό τους σε σχέση με το άτομο επιλογής τους. Σύμφωνα με τα παραπάνω, φαίνεται ότι τα

⁶ Ως αυτογνωσία μεταφράζεται ο αγγλικός όρος self-awareness.

άτομα με αυτισμό παρουσιάζουν δυσκολίες στην αναγνώριση της δυνατότητας του να γνωρίζουν οι ίδιοι καλύτερα τον εαυτό τους, κρίνοντας τους άλλους ως έχοντες στον ίδιο ή/και μεγαλύτερο βαθμό γνώση για τις δικές τους εσωτερικές νοητικές καταστάσεις, κάτι που υποδεικνύει και τα ελλείμματα ως προς τη θεωρία του νου.

Ωστόσο, εξίσου ηχηρή είναι και η άποψη της Raffman (1999), σύμφωνα με την οποία η απόδοση νοητικών καταστάσεων στον εαυτό και τους άλλους ακολουθούν μία ξεχωριστή πορεία. Αναφορικά με τα άτομα με ΥΛΑ/ΣΑ, υποστηρίζει ότι παρόλο που μπορούν να είναι ενήμερα για τις νοητικές τους καταστάσεις, δυσκολεύονται να αναφέρουν και να αντιληφθούν αυτές τις καταστάσεις υπό τους όρους της θεωρίας του νου. Κατά τη Raffman (1999), οι δυσκολίες στις αυτο-αποδόσεις έχουν τις ρίζες τους στις δυσκολίες εφαρμογής ενός εννοιολογικού πλαισίου της θεωρίας του νου στις συνειδητές καταστάσεις τις οποίες αντιλαμβάνονται. Σύμφωνα με την ίδια, οι μηχανισμοί για την απόδοση νοητικών καταστάσεων στον εαυτό και τους άλλους είναι διαφορετικοί.

Παρά τις παραπάνω αντιφατικές προσεγγίσεις, φαίνεται ότι μέσω της διερεύνησης της συσχέτισης μεταξύ της θεωρίας του νου και της αυτογνωσίας μπορούν να προκύψουν πολύτιμα στοιχεία αναφορικά με τις πορείες που ακολουθούν τα άτομα με ΥΛΑ/ΣΑ για την αντίληψη του εαυτού τους.

1.4 Ενσυναίσθηση

Η ενσυναίσθηση, γενικά, θα μπορούσε να γίνει αντιληπτή ως η αντίδραση του ατόμου προς τις παρατηρούμενες εμπειρίες των άλλων (Davis, 1980). Η θεωρία υποδεικνύει δυο προσεγγίσεις. Η πρώτη επικεντρώνεται στη γνωστική ενσυναίσθηση, που ορίζεται ως η διαδικασία κατανόησης των νοητικών καταστάσεων των άλλων (Davis, 1994). Σύμφωνα με αυτό τον ορισμό η γνωστική ενσυναίσθηση εκλήφθηκε από ορισμένους ερευνητές ως ταυτόσημη με τη θεωρία του νου (Baron-Cohen, 1995· Roeyers, Buysse, Ponnet & Pichal, 2001). Η δεύτερη προσέγγιση επικεντρώνεται στη συναισθηματική ενσυναίσθηση, η οποία σχετίζεται με την συναισθηματική ανταπόκριση του ατόμου στις συναισθηματικές καταστάσεις των άλλων (Davis, 1983· Davis 1994· Eisenberg & Miller, 1987), και στην οποία θα γίνει αναφορά σε αυτή την ενότητα.

Οι απόψεις για τη σχέση μεταξύ της γνωστικής και της συναισθηματικής ενσυναίσθησης ποικίλλουν. Από τη μία υποστηρίζεται ότι και τα δυο αυτά συστατικά

της ενσυναίσθησης είναι δυο ξεχωριστές αλλά συσχετιζόμενες δομές (Baron-Cohen & Wheelwright, 2004·Davis, 1980, 1983). Από την άλλη, παρά τη συμφωνία για την πολυδιάστατη δομή της ενσυναίσθησης, η γνωστική και συναισθηματική πλευρά αυτής θεωρείται ότι δεν σχετίζονται, υπό την έννοια ότι το άτομο μπορεί να παρουσιάζει αδυναμίες στο ένα συστατικό, αλλά να διατηρεί σε ένα κανονικό επίπεδο το άλλο (Rogers, Dziobek, Hassenstab, Wolf & Convit, 2007).

Οι ανταποκρίσεις που βασίζονται στην ενσυναίσθηση σχηματίζονται περίπλοκα κατά τη διάρκεια της παιδικής και εφηβικής ηλικίας. Κατά τα πρώτα χρόνια η συναισθηματική διέγερση αναπτύσσεται κατά τρόπο μεταδοτικό, ακούσια και αυτόματα. Με την ωρίμανση και την γνωστική ανάπτυξη, παράλληλα αναπτύσσεται και η ενσυναίσθηση με αυξανόμενα, λεπτά και διαφορετικά συναισθήματα (Hart, 1999). Η έννοια της ενσυναίσθησης θεωρείται σημαντική σε πολλούς τομείς της ψυχολογίας, καθώς εκλαμβάνεται ως ένα σημαντικό συστατικό για την ανάπτυξη της ηθικής (Hoffman, 1990). Σε αυτή τη βάση στηρίζεται και η άποψη ότι η απουσία ενσυναίσθησης μπορεί να σχετίζεται με αντικοινωνικές και οξύθυμες συμπεριφορές (Feshbach, 1975)

Παράλληλα με την συναισθηματική ενσυναίσθηση, η συμπάθεια προκύπτει όταν η συναισθηματική ανταπόκριση του παρατηρητή στη δυστυχία του άλλου τον οδηγεί στην επιθυμία να αναλάβει δράση προκειμένου να ανακουφίσει το άτομο που υποφέρει (Davis, 1994·Eisenberg & Miller, 1987). Ακόμα κι αν δεν αναλάβει δράση, ο παρατηρητής βιώνει το συναίσθημα της επιθυμίας να κάνει κάτι για τη μείωση της δυστυχίας του άλλου. Σύμφωνα με τα παραπάνω, γίνεται κατανοητό ότι η συμπάθεια είναι μία ειδική υποκατηγορία της ενσυναίσθησης (Baron-Cohen & Wheelwright, 2004).

Τα ελλείμματα στην ενσυναίσθηση έχει παρατηρηθεί ότι είναι χαρακτηριστικά στα άτομα με ΥΛΑ/ΣΑ, μιλώντας τόσο για την γνωστική, όσο και για τη συναισθηματική ενσυναίσθηση (Baron-Cohen & Wheelwright, 2004· Blacher, Kraemer, & Schalow, 2003· Wing, 1981). Εξαιτίας του μη διαχωρισμού μεταξύ γνωστικής και συναισθηματικής ενσυναίσθησης ή της έλλειψης εργαλείων που μετρούν αμιγώς τη συναισθηματική ενσυναίσθηση, οι περισσότερες έρευνες εξετάζουν και τα δυο αυτά συστατικά.

Έρευνες που έχουν πραγματοποιηθεί τόσο σε παιδιά όσο και σε ενήλικες με ΥΛΑ/ΣΑ αναφορικά με την ενσυναίσθηση, ενώ έχουν φανερώσει χαμηλότερα επίπεδα ενσυναίσθησης σε σχέση με τυπικώς αναπτυσσόμενους συνομηλίκους τους,

έχουν επισημάνει κάποια σημαντικά ποιοτικά στοιχεία αναφορικά με τα συναισθήματα των ομάδων με αυτισμό. Σύμφωνα με τα παραπάνω, στην έρευνα των Yirmiya, Sigman, Kasari και Mundy (1992) και της Capps και άλλων (1995), παρά τα χαμηλά αποτελέσματα των παιδιών με ΥΛΑ στη μέτρηση της ενσυναίσθησης σε σύγκριση με τους τυπικώς αναπτυσσόμενους συνομηλίκους τους, οι συγγραφείς υποστηρίζουν ότι τα παιδιά με αυτισμό επέδειξαν κάποιες δεξιότητες ενσυναίσθησης καταφέροντας να ανταποκριθούν ικανοποιητικά στα συναισθήματα των άλλων. Παρόμοια με τα παραπάνω αποτελέσματα ήταν κι αυτά των Travis, Sigman και Ruskin (2001), οι οποίοι σημείωσαν ότι ενώ τα παιδιά στην ομάδα με αυτισμό μπορεί να βίωσαν συναισθήματα ενσυναίσθησης, φάνηκε ότι δεν είχαν επαρκή ενημερότητα γι' αυτά προκειμένου να τα αναφέρουν.

Μία έρευνα που εξετάζει τόσο τη γνωστική όσο και τη συναισθηματική πλευρά της ενσυναίσθησης, σε δυο ενήλικες με ΣΑ είναι αυτή των Shamay-Tsoory, Tomer, Yaniv και Aharon-Peretz (2002), οι οποίοι βρήκαν χαμηλά επίπεδα τόσο γνωστικής, όσο και συναισθηματικής ενσυναίσθησης στις αυτοαναφορές των συγκεκριμένων ατόμων. Ωστόσο, τα ευρήματά τους εμπεριέχουν το περιορισμό του ιδιαίτερα μικρού δείγματος. Οι αυτοαναφορές ενηλίκων με ΥΛΑ/ΣΑ αναφορικά με την ενσυναίσθηση μετρήθηκαν και στις έρευνες των Baron-Cohen και Wheelwright (2004) και Johnson, Filliter και Murphy (2009), μέσω του ερωτηματολογίου για το Πηλίκο της ενσυναίσθησης (Baron-Cohen & Wheelwright, 2004). Τα αποτελέσματα ανέδειξαν χαμηλότερα επίπεδα ενσυναίσθησης για τους ενήλικες με ΥΛΑ/ΣΑ, σε σχέση με τυπικώς αναπτυσσόμενους ενήλικες. Αυτό που πρέπει να σημειωθεί σε αυτές τις έρευνες είναι ότι στο συγκεκριμένο εργαλείο μέτρησης της ενσυναίσθησης, δεν υπάρχει διάκριση μεταξύ γνωστικής και συναισθηματικής ενσυναίσθησης, καθώς οι συγγραφείς υποστηρίζουν ότι αυτά τα δυο συστατικά δεν μπορούν να διαχωριστούν (Baron-Cohen & Wheelwright, 2004). Παράλληλα σημειώνουν ότι πολλά από τα ερωτήματα του εργαλείου τους συνδέονται με αυτό που περιγράφεται ως η θεωρία του νου (Baron-Cohen & Wheelwright, 2004).

Σε αντίθεση με τα παραπάνω ευρήματα οι Rogers, Dziobek, Hassenstab, Wolf και Convit (2007) εξετάζοντας ξεχωριστά τη γνωστική και τη συναισθηματική ενσυναίσθηση ενηλίκων με ΣΑ βρήκαν ότι τα άτομα με ΣΑ επιδεικνύουν παρόμοια επίπεδα συναισθηματικής ενσυναίσθησης, όπως και οι τυπικώς αναπτυσσόμενοι συνομηλικοί τους, από την άποψη ότι φανέρωσαν παρόμοια συναισθήματα στα έργα εξέτασης της ενσυναίσθησης. Κάτι τέτοιο, σύμφωνα με τους ίδιους, υποδεικνύει ότι

παλιότερες έρευνες για τα ελλείμματα στην ενσυναίσθηση των ατόμων με ΣΑ είναι πιθανό να αγνοούν το συναισθηματικό κομμάτι της ενσυναίσθησης (Rogers, Dziobek, Hassenstab, Wolf & Convit, 2007).

Σύμφωνα και με τα παραπάνω γίνεται εμφανής η ανάγκη υιοθέτησης ξεκάθαρων ορισμών για την ενσυναίσθηση, καθώς και η ανάγκη δημιουργίας εργαλείων, τα οποία θα είναι σε θέση να αναλύουν πολύπλευρα την συγκεκριμένη έννοια.

Μεθοδολογία έρευνας

2.1 Συμμετέχοντες

Στην έρευνα συμμετείχαν 15 έφηβοι με ΥΛΑ/ ΣΑ και 15 έφηβοι ΤΑ, ηλικίας 12-15 ετών (βλ. Πίνακα 1). Αναφορικά με τις διαγνώσεις των εφήβων με ΥΛΑ/ΣΑ, 2 έφηβοι είχαν διάγνωση Αυτισμού Υψηλής Λειτουργικότητας, 7 είχαν διάγνωση συνδρόμου Asperger, και 6 έφηβοι είχαν διάγνωση για Διάχυτη Αναπτυξιακή Διαταραχή. Οι διαγνώσεις είχαν δοθεί από ιατροπαιδαγωγικά κέντρα δημόσιων νοσοκομείων στην Αθήνα, στη Βόρειο Ελλάδα και στη Θεσσαλονίκη. Μόνο για έναν συμμετέχοντα η διάγνωση είχε δοθεί από ιδιώτη ψυχίατρο.

Ο άνω του 75 δείκτης νοημοσύνης, που για όλες τις περιπτώσεις των συμμετεχόντων με ΥΛΑ/ΣΑ μετρήθηκε με το WISC- III (Wechsler, 1991), ήταν ένα βασικό στοιχείο για τη συμμετοχή στην έρευνα. Για τις περιπτώσεις που δεν υπήρχε μέτρηση του δείκτη νοημοσύνης (σε 2 περιπτώσεις), ως κριτήριο συμμετοχής ορίστηκε η παρακολούθηση γενικού πλαισίου εκπαίδευσης, χωρίς παράλληλη στήριξη. Ο μέσος όρος για το δείκτη νοημοσύνης των συμμετεχόντων με ΥΛΑ/ΣΑ ήταν 96.3 (8.5), ενώ η μεγαλύτερη και η μικρότερη τιμή ήταν 108 και 79 αντίστοιχα. Ως κριτήρια αποκλεισμού από την έρευνα ορίστηκαν η ύπαρξη τραυματισμού στον εγκέφαλο ή η ύπαρξη σημαντικών νευρολογικών διαταραχών για τους εφήβους με ΥΛΑ/ΣΑ. Επιπλέον, στην έρευνα δεν λάμβαναν μέρος έφηβοι με ΥΛΑ/ΣΑ, οι οποίοι είχαν και Μαθησιακές Δυσκολίες.

Οι έφηβοι ΤΑ ήταν μαθητές γυμνασίου, οι περισσότεροι από τους οποίους κατοικούσαν στην Αθήνα, με εξαίρεση μία συμμετέχουσα που κατοικούσε στο Βόλο. Ως κριτήριο αποκλεισμού από την έρευνα για τη συγκεκριμένη ομάδα εφήβων ήταν η ύπαρξη διάγνωσης για ψυχιατρική διαταραχή ή για Μαθησιακές Δυσκολίες. Μία βασική αδυναμία της παρούσας έρευνας ήταν το γεγονός ότι δεν πραγματοποιήθηκε μέτρηση του δείκτη νοημοσύνης των εφήβων ΤΑ στα πλαίσια διεξαγωγής της. Εξαιτίας αυτής της έλλειψης δεν ήταν δυνατή η εξομοίωση των δυο ομάδων εφήβων και ως προς το δείκτη νοημοσύνης.

Εκτός από τις δυο ομάδες εφήβων, στην έρευνα συμμετείχαν και οι γονείς τους. Συγκεκριμένα, για τις περισσότερες περιπτώσεις συμμετείχε η μητέρα των εφήβων. Ο μέσος όρος για την ηλικία των γονέων των εφήβων με ΥΛΑ/ΣΑ που συμμετείχαν ήταν 49.1 (5.65), ενώ η μικρότερη και μεγαλύτερη ηλικία ήταν 39 και 59 ετών αντίστοιχα. Αναφορικά με το μορφωτικό επίπεδο της συγκεκριμένης ομάδας, 2 γονείς

ήταν απόφοιτοι γυμνασίου-λυκείου, 9 ήταν κάτοχοι πτυχίου AEI, 1 κατείχε μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών, ενώ 3 ήταν κάτοχοι διδακτορικού διπλώματος. Ο μέσος όρος για την ηλικία των γονέων των εφήβων ΤΑ που συμμετείχαν ήταν 46.5 (4.05), ενώ η μικρότερη και μεγαλύτερη ηλικία ήταν 42 και 59 ετών αντίστοιχα. Σχετικά με το μορφωτικό επίπεδο των γονέων αυτής της ομάδας, 7 γονείς ήταν απόφοιτοι γυμνασίου-λυκείου και 8 γονείς ήταν κάτοχοι πτυχίου AEI.

Πίνακας 1. Μέσοι όροι, τυπικές αποκλίσεις και εύρος για το φύλο και την ηλικία των εφήβων με ΥΛΑ/ΣΑ και των εφήβων ΤΑ

| | Έφηβοι με ΥΛΑ/ΣΑ | Έφηβοι με ΤΑ | Στατιστικός τύπος | df | Value | p Value |
|---------|---------------------|-----------------|----------------------|----------|-------|------------|
| Φύλο | | | | | | |
| Αγόρι | 9 | 3 | chi square | 1 (N=30) | 5 | .025* |
| Κορίτσι | 6 | 12 | | | | |
| Ηλικία | | | | | | |
| M.O. | 13.3 (0.95) | 13.07 (0.97) | t-test | 28 | .623 | .280* |
| Εύρος | 12.01-15.07 | 12.11-15.09 | | | | |

*p > 0.01

2.2 Μέθοδος έρευνας

Όπως έχει ήδη αναφερθεί, κύριος σκοπός της παρούσας εργασίας είναι η διερεύνηση της αυτοαντίληψης και της θεωρίας του νου σε εφήβους με ΥΛΑ/ΣΑ, σε σύγκριση με την αυτοαντίληψη και τη θεωρία του νου εφήβων ΤΑ. Η επιλογή της μεθόδου διερεύνησης του συγκεκριμένου θέματος έγινε βάσει των υπάρχουσών θεωρητικών προσεγγίσεων του θέματος, παλαιότερων ερευνών για το θέμα, αλλά και βάσει των επιμέρους στόχων της έρευνας. Σύμφωνα με τα παραπάνω, ως καταλληλότερη κρίθηκε η ποσοτική μέθοδος έρευνας. Οι έρευνες που χρησιμοποιούν ποσοτικές μεθόδους προσπαθούν να εξηγήσουν κάποια φαινόμενα συλλέγοντας αριθμητικά δεδομένα τα οποία αναλύονται με στατιστικές μεθόδους που στηρίζονται στα μαθηματικά (Muijs, 2004).

Για τη συλλογή των δεδομένων της έρευνας επιλέχθηκε η χρήση ερωτηματολογίων. Τα ερωτηματολόγια είναι περιγραφικά εργαλεία που συγκεντρώνουν πληροφορίες για τις σκέψεις, πεποιθήσεις και στάσεις των ατόμων σε συγκεκριμένα θέματα (Johnson & Christensen, 2004). Επιπλέον, αποτελούν μία εύκολη, ανέξοδη και μη χρονοβόρα μέθοδο συλλογής δεδομένων (McQueen & Knussen, 2002). Ο συγκεκριμένος τρόπος χρησιμοποιείται ευρύτατα στις κοινωνικές επιστήμες, καθώς δίνει τη δυνατότητα εξαγωγής συμπερασμάτων με στατιστικές μεθόδους, τα οποία μπορούν να είναι γενικεύσιμα και στον ευρύτερο πληθυσμό (Goddard & Melville, 2001).

Κάθε ερευνητής θα πρέπει να δίνει έμφαση στην επιλογή ή την ανάπτυξη έγκυρων και αξιόπιστων εργαλείων, κάτι το οποίο διασφαλίζει και την ποιότητα όλης της έρευνας (Αβραμίδης & Καλύβα, 2006). Η αξιοπιστία αφορά στη σταθερότητα και τη συνέπεια των μετρήσεων. Αυτό σημαίνει ότι το προς χορήγηση εργαλείο δίνει ουσιαστικά τα ίδια αποτελέσματα αν δοθεί κατ' επανάληψη στον εξεταζόμενο (υπό την προϋπόθεση ότι η κλινική του εικόνα δεν έχει αλλάξει) (Somekh & Lewin, 2005). Υπό αυτή την έννοια το εργαλείο, όπως π.χ. το ερωτηματολόγιο στην προκειμένη περίπτωση, είναι αξιόπιστο εάν μελλοντικές μετρήσεις του ίδιου φαινομένου φέρουν τα ίδια/παρόμοια αποτελέσματα. Η εγκυρότητα από την άλλη, έχει να κάνει με το ότι το εργαλείο που θα χρησιμοποιηθεί από τον ερευνητή, είτε επιλέγοντάς το είτε δημιουργώντας το, μετρά αυτό που αναφέρεται ότι μετρά (Βάμβουκας, 2006).

Με βάση τα παραπάνω, η επιλογή έγκυρων και αξιόπιστων εργαλείων είναι ιδιαίτερα σημαντική, αφού προδιαγράφει την πορεία της εκάστοτε μελέτης. Για την παρούσα εργασία, βάσει του σκοπού αλλά και των επιμέρους στόχων της, καταλήξαμε στην επιλογή τεσσάρων ερωτηματολογίων, στοιχεία των οποίων δίνονται παρακάτω.

2.3 Εργαλεία

Ερωτηματολόγιο για την αυτοαντίληψη

Το ερωτηματολόγιο που δόθηκε ήταν το **Πώς Αντιλαμβάνομαι Τον Εαυτό Μου III (PATEM-III)**, το οποίο είναι ένα ψυχομετρικό εργαλείο για την αξιολόγηση της αυτοεκτίμησης και των επιμέρους αυτοαντιλήψεων μαθητών γυμνασίου και αποτελεί την ελληνική έκδοση/προσαρμογή του αντίστοιχου ερωτηματολογίου (*Self-Perception Profile for Children*) της Harter (1985). Η

στάθμιση του τελευταίου σε ελληνικό μαθητικό πληθυσμό γυμνασίου, πραγματοποιήθηκε από τη Μακρή-Μπότσαρη (2001).

Το ΠΑΤΕΜ-III περιλαμβάνει 55 ερωτήσεις που κατανέμονται σε δέκα κλίμακες, εννέα από τις οποίες αποδίδουν ισάριθμους επιμέρους τομείς της αυτοαντίληψης και μία που αξιολογεί την αυτοεκτίμηση. Οι δέκα κλίμακες του ΠΑΤΕΜ-III είναι:

- η **γενική σχολική ικανότητα**, που περιλαμβάνει πέντε ερωτήσεις (1, 12, 23, 34, 45) οι οποίες αποδίδουν την αντίληψη του μαθητή για τις επιδόσεις του στα περισσότερα σχολικά μαθήματα (π.χ. *«Μερικά παιδιά δυσκολεύονται στα περισσότερα σχολικά μαθήματα»* / *«Μερικά παιδιά τα πάνε καλά στα διαγωνίσματα των περισσότερων σχολικών μαθημάτων»*).
- οι **σχέσεις με τους συνομηλίκους**, που περιλαμβάνει τέσσερις ερωτήσεις (2, 13, 24, 35, 46) οι οποίες αξιολογούν το βαθμό κοινωνικής αποδοχής του μαθητή από τους συνομηλίκους του
- οι **σχέσεις με τους γονείς**, που περιλαμβάνει πέντε ερωτήσεις (3, 14, 25, 36, 47) οι οποίες αποδίδουν την ελευθερία έκφρασης, την οικειότητα και το βαθμό συνεννόησης του μαθητή με τους γονείς του.
- η **ικανότητα στα μαθηματικά**, που περιλαμβάνει πέντε ερωτήσεις (4, 15, 26, 37, 48) οι οποίες αποτυπώνουν την αντίληψη του μαθητή για την ικανότητά του στα μαθηματικά.
- η **αθλητική ικανότητα**, που περιλαμβάνει πέντε ερωτήσεις (5, 16, 27, 38, 49) οι οποίες αποδίδουν την αντίληψη του μαθητή για την ικανότητά του στα αθλήματα.
- η **φυσική εμφάνιση**, που περιλαμβάνει πέντε ερωτήσεις (6, 17, 28, 39, 50) οι οποίες αποδίδουν την αντίληψη του μαθητή για το σώμα του, το πρόσωπό του και γενικά τη σωματική διάπλαση και την εξωτερική του εμφάνιση
- η **ικανότητα στα γλωσσικά μαθήματα**, που περιλαμβάνει πέντε ερωτήσεις (8, 19, 30, 41, 52) οι οποίες αποτυπώνουν την αντίληψη του μαθητή για την ικανότητά του στα γλωσσικά μαθήματα.
- η **διαγωγή-συμπεριφορά**, που περιλαμβάνει πέντε ερωτήσεις (9, 20, 31, 42, 53) που αξιολογούν το βαθμό στον οποίο ο μαθητής νιώθει ότι συνήθως κάνει αυτό που είναι σωστό και ότι γενικά έχει καλή συμπεριφορά.

- οι **στενοί φίλοι**, που περιλαμβάνει πέντε ερωτήσεις (9, 20, 31, 42, 53) οι οποίες διερευνούν κατά πόσο στη ζωή του μαθητή υπάρχει ένα άτομο με τα χαρακτηριστικά του στενού φίλου, δηλαδή ένα άτομο με το οποίο ο μαθητής μοιράζεται προσωπικές σκέψεις και συναισθήματα.
- η **αυτοεκτίμηση**, που περιλαμβάνει δέκα ερωτήσεις (7, 11, 18, 22, 29, 33, 40, 44, 51, 55), οι οποίες αποτυπώνουν τη σφαιρική άποψη του μαθητή για τον εαυτό του. Συγκεκριμένα, αξιολογούν το βαθμό στον οποίο είναι ευχαριστημένος με τον εαυτό του, έχει εμπιστοσύνη στον εαυτό του και γενικά νιώθει ότι αξίζει ως άτομο ή ότι μπορεί να κάνει σημαντικά πράγματα στη ζωή του.

Σε κάθε ερώτηση ο μαθητής κάνει μία δήλωση, η οποία έχει τη μορφή: «*Απόλυτα μου ταιριάζει*»- «*Μάλλον μου ταιριάζει*», και η οποία κατά τη συγγραφέα ελαχιστοποιεί τις κοινωνικά επιθυμητές απαντήσεις. Οι απαντήσεις στο ΠΑΤΕΜ-III μπορούν να βαθμολογηθούν από «1» έως «4», με τις υψηλότερες τιμές να αντανakλούν υψηλότερα επίπεδα αυτοαντίληψης και αυτοεκτίμησης. Ο μέσος όρος των τιμών των ερωτήσεων σε κάθε επιμέρους κλίμακα αυτοαντίληψης αποτελεί το βαθμό αυτοαντίληψης του μαθητή στον αντίστοιχο τομέα της ζωής του. Αντίστοιχα ο μέσος όρος των τιμών των ερωτήσεων στην κλίμακα αυτοεκτίμησης αποτελεί το βαθμό αυτοεκτίμησης του μαθητή.

Το ΠΑΤΕΜ-III είναι ένα έγκυρο και αξιόπιστο εργαλείο το οποίο βασίζεται θεωρητικά στη πολυδιάστατη δομή της αυτοαντίληψης (βλ. παρακάτω). Με τη μέτρηση όλων των επιμέρους πτυχών της αυτοαντίληψης αλλά και της ειδικής περιοχής της αυτοεκτίμησης είναι εφικτή η διαμόρφωση μιας σφαιρικής εικόνας της συγκεκριμένης έννοιας.

Ερωτηματολόγιο για το Πηλίκo του Αυτιστικού Φάσματος

Για την εξέταση του βαθμού στον οποίο οι έφηβοι που συμμετείχαν στην έρευνα, επιδεικνύουν χαρακτηριστικά τα οποία εμπίπτουν στο αυτιστικό φάσμα, χρησιμοποιήθηκε το Πηλίκo του Αυτιστικού Φάσματος – Εκδοχή για Εφήβους (Autism Spectrum Quotient-Adolescent Version) (Baron-Cohen, Hoekstra, Knickmeyer & Wheelwright, 2006). Το συγκεκριμένο ερωτηματολόγιο περιέχει 50 ερωτήσεις οι οποίες αξιολογούν τις πέντε περιοχές:

- Κοινωνικές δεξιότητες (ερωτήσεις 1,11,13,15,22,36,44,45,47,48)

- Εναλλαγή προσοχής (ερωτήσεις 2,4,10,16,25,32,34,37,43,46)
- Προσοχή στις λεπτομέρειες (ερωτήσεις 5,6,9,12,19,23,28,29,30,49)
- Επικοινωνία (ερωτήσεις 7,17,18,26,27,31,33,35,38,39)
- Φαντασία (ερωτήσεις 3,8,14,20,21,24,40,41,42,50)

Οι συμμετέχοντες δηλώνουν το βαθμό συμφωνίας ή διαφωνίας τους μέσω της 4-βάθμιας κλίμακας τύπου Likert («*Συμφωνώ απόλυτα*», «*Συμφωνώ ελάχιστα*», «*Διαφωνώ ελάχιστα*», «*Διαφωνώ απόλυτα*» (βλ. Παράρτημα 3). Καθεμία από τις ερωτήσεις βαθμολογείται με έναν «1» βαθμό εάν ο συμμετέχων/ουσα επιλέξει τη συμπεριφορά που ταιριάζει στα χαρακτηριστικά του αυτισμού. Οι συγγραφείς προτείνουν ότι μία βαθμολογία 30+ στο συγκεκριμένο ερωτηματολόγιο είναι ένας σημαντικός δείκτης για την ύπαρξη αυτιστικών χαρακτηριστικών στη συμπεριφορά του ατόμου. Επιπλέον, τονίζεται ότι το Πηλίκο του αυτιστικού φάσματος δεν είναι ένα διαγνωστικό εργαλείο, αλλά εξυπηρετεί στην αναγνώριση της έκτασης των χαρακτηριστικών του αυτισμού που επιδεικνύει ένα άτομο με φυσιολογική νοημοσύνη.

Ερωτηματολόγιο για το Πηλίκο της Ενσυναίσθησης

Η επιλογή του ερωτηματολογίου για το Πηλίκο της ενσυναίσθησης (Baron-Cohen & Wheelwright, 2004) κρίθηκε ως η πλέον κατάλληλη για τη μέτρηση της ενσυναίσθησης των εφήβων με ΥΛΑ/ΣΑ και των ΤΑ συνομηλίκων τους. Το συγκεκριμένο εργαλείο έχει σχεδιαστεί για τη μέτρηση του βαθμού κατανόησης των προθέσεων των άλλων, του βαθμού πρόβλεψης της συμπεριφοράς των άλλων από το άτομο, καθώς και το βαθμό ικανότητας του ατόμου να βιώσει συναισθήματα που προέρχονται από την αντίληψη των συναισθημάτων των άλλων.

Το ερωτηματολόγιο για το Πηλίκο της ενσυναίσθησης περιέχει 60 ερωτήσεις, οι οποίες μπορούν να διακριθούν σε δυο τύπους α) 40 ερωτήσεις (1, 4, 6, 8, 10, 11, 12, 14, 15, 18, 19, 21, 22, 25, 26, 27, 28, 29, 32, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 41, 42, 43, 44, 46, 48, 49, 50, 52, 54, 55, 57, 58, 59, 60) που μετρούν την ενσυναίσθηση και β) 20 ερωτήσεις (2, 3, 5, 7, 9, 13, 16, 17, 20, 23, 24, 30, 31, 33, 40, 45, 47, 51, 53, 56) που έχουν να κάνουν με την απόσπαση της προσοχής από την ενσυναίσθηση (filter items). Έπειτα και από επικοινωνία με τον ένα εκ των δυο συγγραφέων (Simon Baron-

Cohen), θεωρήθηκε σωστή η επιλογή μόνο των 40 ερωτήσεων του ερωτηματολογίου για την παρούσα έρευνα, με την προοπτική της εξοικονόμησης χρόνου.

Μέσω της 4-βάθμιας κλίμακας τύπου Likert («*Συμφωνώ απόλυτα*», «*Συμφωνώ ελάχιστα*», «*Διαφωνώ ελάχιστα*», «*Διαφωνώ απόλυτα*» (βλ. Παράρτημα 4), ο συμμετέχων/ουσα καλείται να επιλέξει το βαθμό συμφωνίας ή διαφωνίας του/της με τις ερωτήσεις. Με ένα «1» βαθμό αξιολογείται η απάντηση που υποδεικνύει ότι η συμπεριφορά του ατόμου έχει χαρακτηριστικά ενσυναίσθησης σε μικρό βαθμό, ενώ με δύο «2» βαθμούς αξιολογείται η απάντηση που υποδεικνύει ότι η συμπεριφορά του ατόμου έχει χαρακτηριστικά ενσυναίσθησης σε μεγάλο βαθμό. Οι συγγραφείς προτείνουν ότι μία βαθμολογία μικρότερη από το 30 φανερώνει χαμηλά επίπεδα ενσυναίσθησης. Παρ' όλο που το συγκεκριμένο ερωτηματολόγιο έχει σχεδιαστεί για ενήλικο πληθυσμό, έχει χρησιμοποιηθεί και σε μικρότερες ηλικίες (Johnson, Filliter & Murphy, 2009) χωρίς ιδιαίτερες δυσκολίες κατανόησης του περιεχομένου των ερωτήσεων από τους συμμετέχοντες, όπως έγινε και στην παρούσα έρευνα.

Εργαλείο για τη θεωρία του νου

Όπως έχει ήδη αναφερθεί και παραπάνω, ένα από τα βασικά ζητήματα στην παρούσα έρευνα ήταν η εξέταση της συσχέτισης μεταξύ της αυτοαντίληψης και της θεωρίας του νου των εφήβων με ΥΛΑ/ΣΑ. Γι' αυτό το σκοπό, ως καταλληλότερο μέσο εξέτασης της θεωρίας του νου κρίθηκαν οι ανανεωμένες «Παράξενες Ιστορίες» (White, Hill, Happé & Frith, 2009).

Πρόκειται για ένα εργαλείο που εξετάζει την ανώτερη θεωρία του νου και που έχει προσαρμοστεί καταλλήλως για παιδιά. Οι ανανεωμένες «Παράξενες Ιστορίες», όπως και οι αρχικές (Happé, 1994), παρουσιάζουν μία πιο νατουραλιστική πρόκληση για τους συμμετέχοντες απ' ότι άλλες δοκιμασίες για τη θεωρία του νου. Μέσω των Παράξενων Ιστοριών προσδοκάται η εμπλοκή της θεωρίας του νου σε μια πιο ρεαλιστική μορφή, η οποία έχει ως στόχο το να μπορέσει να «εντοπίσει» κι εκείνα τα άτομα που επιτυγχάνουν σε πιο απλές μορφές παρόμοιων δοκιμασιών (White, Hill, Happé & Frith, 2009).

Στις ανανεωμένες «Παράξενες Ιστορίες», εκτός από τις τροποποιήσεις που πραγματοποιήθηκαν στις ήδη υπάρχουσες Ιστορίες προκειμένου να είναι περισσότερο κατάλληλες για παιδιά, δημιουργήθηκαν και δυο νέα σύνολα ιστοριών, οι *Ιστορίες με τα ζώα* και οι *Ιστορίες για τις φυσικές καταστάσεις*. Οι τελευταίες αποτελούν και την

καινοτομία αυτής της νέας μορφής των συγκεκριμένων Ιστοριών, καθώς για πρώτη φορά συμπεριλαμβάνεται η απαίτηση της κατανόησης του κειμένου, χωρίς να εμπλέκονται ανθρώπινοι χαρακτήρες.

Οι ανανεωμένες «Παράξενες Ιστορίες» αποτελούνται από πέντε σύνολα, με οκτώ ιστορίες το καθένα. Υπάρχουν οι *Ιστορίες για τις νοητικές καταστάσεις*, οι *Ιστορίες με ανθρώπινους χαρακτήρες*, οι *Ιστορίες με τα ζώα*, οι *Ιστορίες για τις φυσικές καταστάσεις* και οι *Ιστορίες με τις ασύνδετες προτάσεις*. Στις τελευταίες ο/η συμμετέχων/ουσα καλείται να θυμηθεί ένα συγκεκριμένο στοιχείο από μία πρόταση. Στις *Ιστορίες για τις νοητικές καταστάσεις* και στις *Ιστορίες για τις φυσικές καταστάσεις* απαιτείται η ενσωμάτωση πληροφοριών μεταξύ των προτάσεων από έμμεσες πληροφορίες. Επιπλέον, μόνο στις *Ιστορίες για τις νοητικές καταστάσεις* απαιτείται θεωρία του νου. Συνολικά, για όλα τα σύνολα των Ιστοριών απαιτείται προσοχή στο νόημα των προτάσεων, μνήμη και η απάντηση στις ερωτήσεις. Η σειρά με την οποία δίνονται τόσο τα σύνολα, όσο και οι ιστορίες εντός του κάθε συνόλου είναι τυχαίες. Η ακρίβεια της κάθε λεκτικής απάντησης βαθμολογείται από μηδέν «0» έως δύο «2» βαθμούς. Π.χ. με 0 βαθμολογείται μία λανθασμένη απάντηση, με 1 βαθμολογείται μία εν μέρει σωστή απάντηση και με 2 βαθμολογείται μία ολοκληρωτικά σωστή απάντηση.

Έπειτα από την πιλοτική χορήγηση και των πέντε συνόλων των Ιστοριών φάνηκε ότι δεν ήταν δυνατή η χορήγηση όλων, κυρίως για λόγους εξοικονόμησης χρόνου. Βάσει αυτού, αποφασίστηκε να γίνει μία όσο το δυνατόν πιο αντιπροσωπευτική επιλογή κάποιων από τις *Ιστορίες*. Εκτός από τις *Ιστορίες για τις νοητικές καταστάσεις*, για τον έλεγχο της θεωρίας του νου συμπεριλήφθηκαν δύο ακόμα ομάδες ιστοριών: α) οι *Ιστορίες με τους ανθρώπινους χαρακτήρες* και β) οι *Ιστορίες για τις φυσικές καταστάσεις* (βλ. Παράρτημα 5).

Οι μεν *Ιστορίες με τους ανθρώπινους χαρακτήρες* επιλέχθηκαν με βάση το γεγονός ότι η θεωρία του νου μπορεί να «προκαλείται» ακόμα και σε μικρότερο βαθμό από ιστορίες που δεν απαιτούν την άμεση κατανόηση των νοητικών καταστάσεων των άλλων, όπως είναι οι ιστορίες με τους ανθρώπινους χαρακτήρες. Παράλληλα, οι απαντήσεις αναφορικά με βιολογικούς χαρακτήρες, όπως οι άνθρωποι χαρακτήρες, μπορεί να ενέχουν ένα βαθμό δυσκολίας για τα άτομα που βρίσκονται στο αυτιστικό φάσμα, ο οποίος σχετίζεται με τα ελλείμματα στη θεωρία του νου (White, Hill, Happé & Frith, 2009). Οι δε *Ιστορίες για τις φυσικές καταστάσεις* ήταν μία απαραίτητη επιλογή, καθώς μέσω των ιστοριών που αφορούν φυσικά

γεγονότα και δεν απαιτούν την κατανόηση των νοητικών καταστάσεων των άλλων, αξιολογείται η κατανόηση του κειμένου. Η τελευταία παρέχει σαφείς αποδείξεις ότι η πιθανή αποτυχία στη θεωρία του νου δεν οφείλεται στην ελλιπή κατανόηση του κειμένου (Happé, 1994· White, Hill, Happé & Frith, 2009).

2.4 Αξιοπιστία και εγκυρότητα εργαλείων

Ερωτηματολόγιο για την αυτοαντίληψη

Αναφορικά με την αξιοπιστία κάθε υποκλίμακας του ερωτηματολογίου ΠΑΤΕΜ-III, οι επαναληπτικές μετρήσεις (test-retest reliability) για τη σταθερότητα των αποτελεσμάτων και οι συντελεστές αξιοπιστίας Cronbach's alpha για την εσωτερική συνοχή/συνέπεια των ερωτήσεων φανέρωσαν υψηλά επίπεδα (βλ. Πίνακα 2), γεγονός που τεκμηριώνει την αξιοπιστία του ερωτηματολογίου.

Πίνακας 2. Συντελεστές αξιοπιστίας επαναληπτικών μετρήσεων και Cronbach's alpha για τις 10 υποκλίμακες του ΠΑΤΕΜ- III.

| Υποκλίμακες ΠΑΤΕΜ-III | Συντελεστές αξιοπιστίας επαναληπτικών μετρήσεων | Συντελεστές alpha |
|------------------------------------|---|-------------------|
| Γενική σχολική ικανότητα | 0.78 | 0.83 |
| Σχέσεις με τους συνομηλίκους | 0.75 | 0.68 |
| Σχέσεις με τους γονείς | 0.84 | 0.72 |
| Ικανότητα στα μαθηματικά | 0.82 | 0.84 |
| Αθλητική ικανότητα | 0.78 | 0.80 |
| Φυσική εμφάνιση | 0.80 | 0.76 |
| Ικανότητα στα γλωσσικά μαθήματα | 0.77 | 0.83 |
| Διαγωγή-συμπεριφορά | 0.72 | 0.72 |
| Στενοί φίλοι | 0.86 | 0.73 |
| Αυτοεκτίμηση | 0.79 | 0.81 |

$p < 0.001$

Σχετικά με την εγκυρότητα του ΠΑΤΕΜ-III, η διερευνητική παραγοντική ανάλυση φανέρωσε ότι οι ερωτήσεις των επιμέρους τομέων της αυτοαντίληψης ομαδοποιούνται στον προβλεπόμενο παράγοντα με μέτριες έως πολύ υψηλές

φορτίσεις. Επιπλέον, η κλίμακα της αυτοαντίληψης αναδείχθηκε ως ξεχωριστός παράγοντας, κάτι που κατά τη Μακρή-Μπότσαρη (2001) ήταν και από τα βασικά ζητήματα για το συγκεκριμένο ερωτηματολόγιο. Παράλληλα, οι συντελεστές συσχέτισης μεταξύ των αυτοαντιλήψεων των μαθητών και των εκτιμήσεων των εκπαιδευτικών για την ικανότητα των μαθητών τους στους διάφορους τομείς της ζωής τους, αναφορικά με την εξέταση της συγχρονικής εγκυρότητας, κυμαίνονται σε υψηλά επίπεδα όπως φαίνεται και στον Πίνακα 3.

Πίνακας 3. Συντελεστές συσχέτισης μεταξύ αυτοαντιλήψεων των μαθητών και των εκτιμήσεων των εκπαιδευτικών

| Υποκλίμακες | Pearson r |
|---------------------------------|-----------|
| Γενική σχολική ικανότητα | 0.45 |
| Σχέσεις με τους συνομηλίκους | 0.30 |
| Ικανότητα στα μαθηματικά | 0.50 |
| Αθλητική ικανότητα | 0.40 |
| Φυσική εμφάνιση | 0.38 |
| Ικανότητα στα γλωσσικά μαθήματα | 0.48 |
| Διαγωγή-συμπεριφορά | 0.35 |

Ερωτηματολόγιο για το Πηλίκο του Αυτιστικού Φάσματος

Μέσω των επαναληπτικών μετρήσεων (test-retest reliability) στο ερωτηματολόγιο για το Πηλίκο του αυτιστικού φάσματος, αναδείχθηκε η υψηλή αξιοπιστία του ($r = .92$, $p < .001$) (Baron-Cohen et al., 2006). Σχετικά με την εγκυρότητα του ερωτηματολογίου, οι συγγραφείς αναφέρουν ότι από τα αποτελέσματα (το 80%-90% των εφήβων εντός του αυτιστικού φάσματος είχαν βαθμολογίες 30+, σε σχέση με το μηδενικό ποσοστό στην ομάδα των ΤΑ εφήβων) φανερώνεται η εγκυρότητα όψεως (face validity), εφόσον το συγκεκριμένο ερωτηματολόγιο σχεδιάστηκε για τη μέτρηση των χαρακτηριστικών του αυτιστικού φάσματος, και οι διαγνωσμένοι συμμετέχοντες της έρευνας είχαν υψηλή βαθμολογία σε αυτό. Επιπλέον, οι Baron-Cohen και άλλοι (2006) κάνουν λόγο για την εγκυρότητα δομής (construct validity) του ερωτηματολογίου για το Πηλίκο του αυτιστικού φάσματος, εφόσον οι ερωτήσεις για τη μέτρηση της καθεμίας από τις πέντε υπό εξέταση περιοχές επιδεικνύουν υψηλούς συντελεστές.

Ερωτηματολόγιο για το Πηλίκο της Ενσυναίσθησης

Οι επαναληπτικές μετρήσεις (test-retest reliability) για την αξιοπιστία του ερωτηματολογίου έδειξαν υψηλή αξιοπιστία ($r = 0.97, p < .001$). Παράλληλα, οι συγγραφείς αναφέρουν υψηλό συντελεστή εσωτερικής συνάφειας (Cronbach's $\alpha = .92$) (Baron-Cohen & Wheelwright, 2004). Επιπλέον, το γεγονός ότι το ερωτηματολόγιο για το Πηλίκο της ενσυναίσθησης έχει αντίστροφη συσχέτιση με το ερωτηματολόγιο για το Πηλίκο του αυτιστικού φάσματος υποδεικνύει την εγκυρότητα του πρώτου. Σύμφωνα με τα παραπάνω υποστηρίζεται ότι τα αποτελέσματα του ερωτηματολογίου για την ενσυναίσθηση αποτελούν ισχυρές ενδείξεις για την ύπαρξη εγκυρότητας τόσο ως προς την εννοιολογική δομή (construct validity), όσο και ως προς την εξωτερική εγκυρότητα (external validity) του συγκεκριμένου ερωτηματολογίου.

Εργαλείο για τη θεωρία του νου

Η συντρέχουσα εγκυρότητα (concurrent validity) των *Ιστοριών για τις νοητικές καταστάσεις* που είναι και η κύρια ομάδα ιστοριών του εργαλείου φάνηκε ισχυρή μέσω της ισχυρής συσχέτισης αυτών με άλλα μέτρα που εξετάζουν τη θεωρία του νου (White, Hill, Happé & Frith, 2009).

Για την παρούσα έρευνα, οι 24 απαντήσεις των συμμετεχόντων στις Παράξενες Ιστορίες δόθηκαν σε έναν δεύτερο, ανεξάρτητο από την έρευνα βαθμολογητή προκειμένου να καθοριστεί το ποσοστό της συμφωνίας μεταξύ των δυο βαθμολογήσεων, κάτι που διασφαλίζει την αξιοπιστία (inter-rater reliability) των αποτελεσμάτων στο συγκεκριμένο εργαλείο. Το ποσοστό συμφωνιών προκύπτει από τη διαίρεση του αριθμού των συμφωνιών μεταξύ των αξιολογητών με τον συνολικό αριθμό των διαφωνιών και των συμφωνιών των μετρήσεων (Robson, 2007).

Στην προκειμένη περίπτωση, το ποσοστό συμφωνιών υπολογίστηκε για κάθε ομάδα ιστοριών, αλλά και συνολικά. Για τις ιστορίες των Νοητικών Καταστάσεων το ποσοστό συμφωνίας ήταν 88%, για τις Ιστορίες με τους Ανθρώπινους Χαρακτήρες ήταν 88% και για τις ιστορίες των Φυσικών Καταστάσεων ήταν 94%. Το συνολικό ποσοστό συμφωνιών για τις Παράξενες Ιστορίες ήταν 90%.

Στην παρούσα έρευνα, για τα ερωτηματολόγια του Πηλίκου του αυτιστικού φάσματος, του Πηλίκου της ενσυναίσθησης καθώς και για το εργαλείο για τη θεωρία του νου πραγματοποιήθηκε η αρχική μετάφρασή τους (forward translation) από την

αγγλική στην ελληνική γλώσσα και στη συνέχεια έγινε η αντίστροφη μετάφραση (backward translation) του ελληνικού κειμένου στην αγγλική γλώσσα από ένα ανεξάρτητο στην έρευνα άτομο, πτυχιούχο αγγλικής φιλολογίας, όπως και συστήνεται (Αβραμίδης & Καλύβα, 2006). Αυτή η διαδικασία εξετάζει το βαθμό στον οποίο η μετάφραση είναι δυνατή και ακριβής (Breakwell, Hammond & Fife-Schaw, 2000). Στη συνέχεια η πιλοτική χορήγηση των μεταφρασμένων ερωτηματολογίων δεν φανέρωσε κάποια δυσκολία ως προς την κατανόηση του περιεχομένου των ερωτήσεων, κάτι το οποίο επέτρεψε την περαιτέρω χρήση τους.

2.5 Διαδικασία

Πριν από τη χορήγηση των ερωτηματολογίων στους εφήβους με ΥΛΑ/ΣΑ, στους εφήβους ΤΑ και στους γονείς τους, είχε εξασφαλιστεί η γραπτή συγκατάθεσή για τη συμμετοχή τους στην έρευνα, η οποία συμπληρωνόταν από τους γονείς των εφήβων, μαζί με ένα φύλλο που αφορούσε τα ατομικά στοιχεία των συμμετεχόντων (βλ. Παράρτημα 1,2). Η διαδικασία συμπλήρωσης των ερωτηματολογίων έγινε σε επιλεγμένο από τους συμμετέχοντες χώρο και χρόνο. Έπειτα, η αξιολόγηση του κάθε εφήβου γινόταν ατομικά, σε ένα ήσυχο δωμάτιο, ενώ ταυτόχρονα οι γονείς των εφήβων συμπλήρωναν τα ερωτηματολόγια που απευθύνονταν στους ίδιους. Σε ελάχιστες περιπτώσεις υπήρξε και δεύτερη συνάντηση με τους γονείς των εφήβων προκειμένου να γίνει η παραλαβή των συμπληρωμένων από τους ίδιους ερωτηματολογίων, αφού δεν ήταν δυνατή η ταυτόχρονη συμπλήρωσή τους κατά τη διάρκεια της εξέτασης των παιδιών τους λόγω έλλειψης χρόνου.

Εκτός από τους εφήβους, τα ερωτηματολόγια για το Πηλίο του αυτιστικού φάσματος και το Πηλίο της ενσυναίσθησης συμπληρώθηκαν και από τους γονείς των εφήβων. Για το σκοπό αυτό έγινε μεταφορά των ερωτήσεων των δυο αυτών ερωτηματολογίων από το πρώτο στο τρίτο πρόσωπο, έτσι ώστε οι απαντήσεις τους να αφορούν στη συμπεριφορά του παιδιού τους. Αν και ήδη από την πιλοτική χορήγηση αυτών των δυο εργαλείων δε φάνηκε κάποια δυσκολία ως προς την κατανόηση του περιεχομένου των ερωτήσεων, η ερευνήτρια ήταν σε θέση να δώσει διευκρινήσεις σε οποιαδήποτε φάση της συμπλήρωσής τους. Όσον αφορά στο ερωτηματολόγιο για το Πηλίο του Αυτιστικού Φάσματος, οι συγγραφείς του αναφέρουν ότι εάν κάποιος από τους συμμετέχοντες δεν είχε συμπληρώσει παραπάνω από πέντε (5) ερωτήσεις τότε το ερωτηματολόγιο εκλαμβάνόταν ως άκυρο (Baron-Cohen, Hoekstra,

Knickmeyer & Wheelwright, 2006). Κάτι τέτοιο δε συνέβη για κανένα από τους συμμετέχοντες και για τα δύο ερωτηματολόγια.

Όσον αφορά τις Παράξενες Ιστορίες, αυτές κατασκευάστηκαν σύμφωνα με τις οδηγίες των συγγραφέων (λευκές πλαστικοποιημένες κάρτες, 12 εκ. ύψος και 16 εκ. μήκος). Από τη μία μεριά των καρτών ήταν η ιστορία και από την άλλη ήταν η ερώτηση για την ιστορία (White, Hill, Happé & Frith, 2009). Για τη χορήγησή τους ήταν απαραίτητη η τήρηση κάποιων απαραίτητων βημάτων, προκειμένου οι συμμετέχοντες να γνωρίζουν ακριβώς τι πρέπει να κάνουν. Σύμφωνα με αυτά, η ερευνήτρια καθόταν αρχικά δίπλα στον/στην έφηβο/η και άφηνε μπροστά του/της την κάρτα με την κάθε ιστορία. Στη συνέχεια η ερευνήτρια διάβαζε την ιστορία ενώ ο/η έφηβος/η ήταν σε θέση να βλέπει το κείμενο της κάθε ιστορίας. Σε ορισμένες περιπτώσεις, όπου οι συμμετέχοντες ήθελαν να ξαναδιαβαστεί το κείμενο, αυτό γινόταν από την αρχή. Κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης των Ιστοριών, συχνά πραγματοποιούνταν και κάποιες ερωτήσεις κατανόησης εκ μέρους της ερευνήτριας, κυρίως αν έπρεπε να εξακριβωθεί ότι όλα τα στοιχεία της ιστορίας ήταν σαφή για τους συμμετέχοντες. Σημαντική ήταν και η ενθάρρυνση των συμμετεχόντων για την προσπάθειά τους προκειμένου να μπορούν να συνεχίσουν τη διαδικασία. Στην περίπτωση διακοπής από εξωτερικούς παράγοντες ή από τους ίδιους τους συμμετέχοντες, η ιστορία διαβαζόταν και πάλι από την αρχή.

Οι απαντήσεις των συμμετεχόντων στις Ιστορίες ηχογραφούνταν και χρονομετρούνταν. Η χρονομέτρηση γινόταν από την έναρξη της ανάγνωσης της ιστορίας μέχρι την έναρξη της απάντησης από τους συμμετέχοντες, προκειμένου να καταγραφεί ο χρόνος αντίδρασής τους. Στη συνέχεια οι απαντήσεις καταγράφονταν σε κασετόφωνο και γινόταν η βαθμολόγησή τους, σύμφωνα με το έντυπο βαθμολόγησης που δίνεται από τους συγγραφείς (White, Hill, Happé & Frith, 2009).

Η όλη διαδικασία μπορεί να είχε διάρκεια από μιάμιση (1,5) έως και δυόμιση (2,5) με τρεις (3) ώρες. Σε περίπτωση κόπωσης των συμμετεχόντων γινόταν ένα διάλειμμα κάποιων λεπτών προκειμένου να διεξαχθεί ομαλά η διαδικασία. Η σειρά με την οποία δίνονταν τα ερωτηματολόγια δεν ήταν πάντα η ίδια, ενώ πολλές φορές δινόταν η δυνατότητα στους ίδιους τους συμμετέχοντες να επιλέξουν από που θα ξεκινήσουν και πως θα συνεχίσουν.

2.6 Ερευνητικές Υποθέσεις

Μία ποσοτική μέθοδος έρευνας εκτός των άλλων επιτρέπει τη δημιουργία υποθέσεων για τα ζητούμενα της έρευνας (Cohen, Manion, & Morrison, 2008). Η υπόθεση είναι ουσιαστικά μία απάντηση σε ένα ερώτημα, η οποία είναι δυνατόν να προβλεφθεί και η οποία πρέπει να είναι σαφής και ξεκάθαρη (Punch, 2009). Με βάση τον ερευνητικό στόχο της εξέτασης της αυτοαντίληψης και της θεωρίας του νου σε εφήβους με ΥΛΑ/ΣΑ και εφήβους με τυπική ανάπτυξη διατυπώθηκαν οι ακόλουθες υποθέσεις:

A. Θα υπάρξουν σημαντικές διαφορές μεταξύ των εφήβων με ΥΛΑ/ΣΑ και των ΤΑ συνομηλίκων τους ως προς:

- 1) την αυτοαντίληψη
- 2) την αντίληψή τους για τα χαρακτηριστικά του αυτιστικού φάσματος
- 3) την αντίληψή τους για την ικανότητα ενσυναίσθησης, και
- 4) τη θεωρία του νου

B. Θα υπάρξουν σημαντικές διαφορές μεταξύ των αυτοαναφορών των εφήβων με ΥΛΑ/ΣΑ και των αναφορών των γονέων τους ως προς:

- 1) τα χαρακτηριστικά του αυτιστικού φάσματος, και
- 2) την ικανότητα ενσυναίσθησης

Γ. Δε θα υπάρξουν σημαντικές διαφορές μεταξύ των αυτοαναφορών των εφήβων ΤΑ και των αναφορών των γονέων τους ως προς:

- 1) τα χαρακτηριστικά του αυτιστικού φάσματος, και
- 2) την ικανότητα ενσυναίσθησης

Δ. Θα υπάρξει συσχέτιση μεταξύ της αυτοαντίληψης και της θεωρίας του νου στους εφήβους με ΥΛΑ/ΣΑ και στους εφήβους ΤΑ.

Έχοντας ορίσει τις υποθέσεις για το υπό εξέταση θέμα, το επόμενο βήμα είναι ο έλεγχος των υποθέσεων μέσω της επεξεργασίας των δεδομένων της έρευνας.

Αποτελέσματα

Η εξέταση της αποδοχής ή της απόρριψης των υποθέσεων που διαμορφώθηκαν για τη μελέτη του θέματος της αυτοαντίληψης και της θεωρίας του νου σε εφήβους με ΥΛΑ/ΣΑ και σε εφήβους ΤΑ, πραγματοποιήθηκε μέσω της στατιστικής ανάλυσης των αποτελεσμάτων, που βασίστηκε στη χρήση του στατιστικού προγράμματος Statistical Package for Social Sciences (SPSS 19.0). Όσον αφορά τη σύγκριση ανάμεσα στους μέσους όρους των βαθμολογιών των ανεξάρτητων ομάδων σε κάθε ερωτηματολόγιο, χρησιμοποιήθηκε το μη παραμετρικό στατιστικό κριτήριο Mann-Whitney, εξαιτίας του μικρού δείγματος ($n < 20$), σε κάθε ομάδα (Ρούσσος & Τσαούσης, 2002).

3.1 Αυτοαντίληψη

Για την εξέταση των διαφορών μεταξύ της αυτοαντίληψης εφήβων με ΥΛΑ/ΣΑ και των ΤΑ εφήβων, αρχικά πραγματοποιήθηκε η πρόσθεση των βαθμολογιών σε κάθε υποκλίμακα του ΠΑΤΕΜ-III, για κάθε συμμετέχοντα. Στη συνέχεια υπολογίστηκαν οι μέσοι όροι, οι τυπικές αποκλίσεις και οι διαφορές μεταξύ των ομάδων για κάθε υποκλίμακα του ερωτηματολογίου (βλ. Πίνακα 4).

Όπως φαίνεται και στον Πίνακα 4, η μόνη σημαντική διαφορά που υπήρξε μεταξύ των δυο ομάδων στις επιμέρους υποκλίμακες της αυτοαντίληψης ήταν σε αυτή των σχέσεων με τους συνομηλίκους, όπου οι έφηβοι με ΥΛΑ/ΣΑ αξιολόγησαν τον εαυτό τους ως λιγότερο ικανό στο να διατηρεί σχέσεις με συνομήλικα άτομα, σε σύγκριση με τους εφήβους ΤΑ. Συμπερασματικά, γίνεται δεκτή η υπόθεση της ύπαρξης διαφορών μεταξύ της αυτοαντίληψης των δυο ομάδων.

Πίνακας 4. Μέσοι όροι, τυπικές αποκλίσεις και διαφορές μεταξύ των ομάδων στις υποκλίμακες του ΠΑΤΕΜ-III.

| Υποκλίμακες | Έφηβοι με ΥΛΑ/ΣΑ | Έφηβοι με ΤΑ | Διαφορές | |
|---------------------------------------|---------------------|--------------|-------------------------------|--------------------|
| | M.O | M.O | Mann- Whitney U tailed) | Asymp. Sig. (2- |
| Γενική σχολική ικανότητα | 3.32 (0.60) | 3.41 (0.57) | 102.000 | 0.659 |
| Σχέσεις με τους συνομηλίκους | 2.72 (0.61) | 3.26 (0.58) | 58.500 | 0.024* |
| Σχέσεις με τους γονείς | 3.06 (0.47) | 3.04 (0.55) | 112.000 | 0.983 |
| Ικανότητα στα μαθηματικά | 2.56 (0.90) | 3.10 (0.71) | 66.000 | 0.053 |
| Αθλητική ικανότητα | 3.02 (0.66) | 2.58 (0.91) | 71.000 | 0.083 |
| Φυσική εμφάνιση | 3.28 (0.83) | 2.77 (0.65) | 66.000 | 0.052 |
| Ικανότητα στα γλωσσικά μαθήματα | 3.04 (0.80) | 3.24 (0.67) | 94.500 | 0.439 |
| Διαγωγή- συμπεριφορά | 3.14 (0.55) | 3.08 (0.54) | 107.500 | 0.950 |
| Στενοί φίλοι | 3.10 (0.72) | 3.33 (0.81) | 88.500 | 0.314 |
| Αυτοεκτίμηση | 3.22 (0.54) | 3.30 (0.52) | 104.500 | 0.739 |

* $p < 0.05$

3.2 Χαρακτηριστικά του Αυτιστικού Φάσματος

Έφηβοι με ΥΛΑ/ΣΑ και έφηβοι ΤΑ

Για την εξέταση των διαφορών ως προς την αντίληψη των χαρακτηριστικών του αυτιστικού φάσματος ανάμεσα στις δυο ομάδες εφήβων, πραγματοποιήθηκε η πρόσθεση των βαθμολογιών για κάθε δήλωση του ερωτηματολογίου, προκειμένου να προκύψει ο συνολικός βαθμός για κάθε συμμετέχοντα. Στη συνέχεια, εξετάστηκαν οι διαφορές των δυο ομάδων για τις πέντε υποκατηγορίες (κοινωνικές δεξιότητες, εναλλαγή προσοχής, προσοχή στις λεπτομέρειες, επικοινωνία και φαντασία) στις οποίες χωρίζεται το συγκεκριμένο ερωτηματολόγιο (βλ. Πίνακα 5).

Σύμφωνα με τον Πίνακα 5, φαίνεται ότι οι έφηβοι με ΥΛΑ/ΣΑ δήλωσαν περισσότερα χαρακτηριστικά που εμπίπτουν στο αυτιστικό φάσμα ως προς τις κοινωνικές τους δεξιότητες, σε σύγκριση με τους ΤΑ συνομηλίκους τους. Με βάση τα αποτελέσματα, γίνεται αποδεκτή η υπόθεση, της ύπαρξης διαφορών μεταξύ των δυο ομάδων ως προς την αντίληψη των χαρακτηριστικών του αυτιστικού φάσματος.

Έφηβοι με ΥΛΑ/ΣΑ και οι γονείς τους

Οι αυτο-αναφορές των εφήβων με ΥΛΑ/ΣΑ συγκρίθηκαν με τις αναφορές των γονέων τους στο πηλίκο του αυτιστικού φάσματος (βλ. Πίνακα 6). Η παραπάνω σύγκριση έγινε για τις πέντε υποκατηγορίες του ερωτηματολογίου, έπειτα από την πρόσθεση των βαθμολογιών στις δηλώσεις του κάθε συμμετέχοντα.

Από τον Πίνακα 6, φαίνεται ότι οι γονείς των εφήβων με ΥΛΑ/ΣΑ αξιολόγησαν τα παιδιά τους με υψηλότερη βαθμολογία σε σύγκριση με τους ίδιους τους εφήβους σε όλες τις περιοχές που περιλαμβάνει το πηλίκο του αυτιστικού φάσματος, εκτός από την περιοχή της προσοχής στις λεπτομέρειες. Συμπερασματικά, γίνεται δεκτή η υπόθεση περί ύπαρξης διαφορών μεταξύ των εφήβων με ΥΛΑ/ΣΑ και των γονέων τους ως προς τα χαρακτηριστικά του αυτιστικού φάσματος.

Πίνακας 5. Μέσοι όροι, τυπικές αποκλίσεις και διαφορές μεταξύ των ομάδων ως προς το πηλίκο του αυτιστικού φάσματος.

| Θεματικές Περιοχές | Έφηβοι με ΥΛΑ/ΣΑ | Έφηβοι με ΤΑ | Διαφορές | |
|------------------------------|---------------------|-----------------|--------------------|---------------------------|
| | M.O | M.O | Mann- Whitney U | Asymp. Sig. (2-tailed) |
| Κοινωνικές δεξιότητες | 2.13 (1.76) | 0.80 (0.94) | 57.500 | 0.018* |
| Εναλλαγή προσοχής | 4.93 (2.21) | 4.07 (2.31) | 87.500 | 0.293 |
| Προσοχή στις λεπτομέρειες | 6.27 (1.98) | 4.60 (2.16) | 66.000 | 0.052 |
| Επικοινωνία | 2.87 (2.23) | 1.87 (1.50) | 85.000 | 0.243 |
| Φαντασία | 3.00 (2.44) | 2.47 (1.40) | 106.000 | 0.783 |

* $p < 0.05$

Πίνακας 6. Μέσοι όροι, τυπικές αποκλίσεις και διαφορές μεταξύ των ομάδων ως προς το πηλίκο του αυτιστικού φάσματος

| Θεματικές Περιοχές | Έφηβοι με ΥΛΑ/ΣΑ | Γονείς εφήβων με ΥΛΑ/ΣΑ | Διαφορές | |
|---------------------------------|---------------------|-------------------------------|--------------------|--------------------------|
| | M.O | M.O | Mann- Whitney U | Asymp Sig. (2-tailed) |
| Κοινωνικές δεξιότητες | 2.13 (1.76) | 5.20 (1.74) | 24.500 | 0.000* |
| Εναλλαγή προσοχής | 4.93 (2.21) | 7.00 (1.41) | 52.000 | 0.011* |
| Προσοχή στις λεπτομέρειες | 6.27 (1.98) | 6.53 (1.99) | 100.500 | 0.613 |
| Επικοινωνία | 2.87 (2.23) | 6.53 (2.29) | 31.500 | 0.001* |
| Φαντασία | 3.00 (2.44) | 5.33 (1.98) | 55.000 | 0.016* |

* $p < 0.05$

Έφηβοι ΤΑ και οι γονείς τους

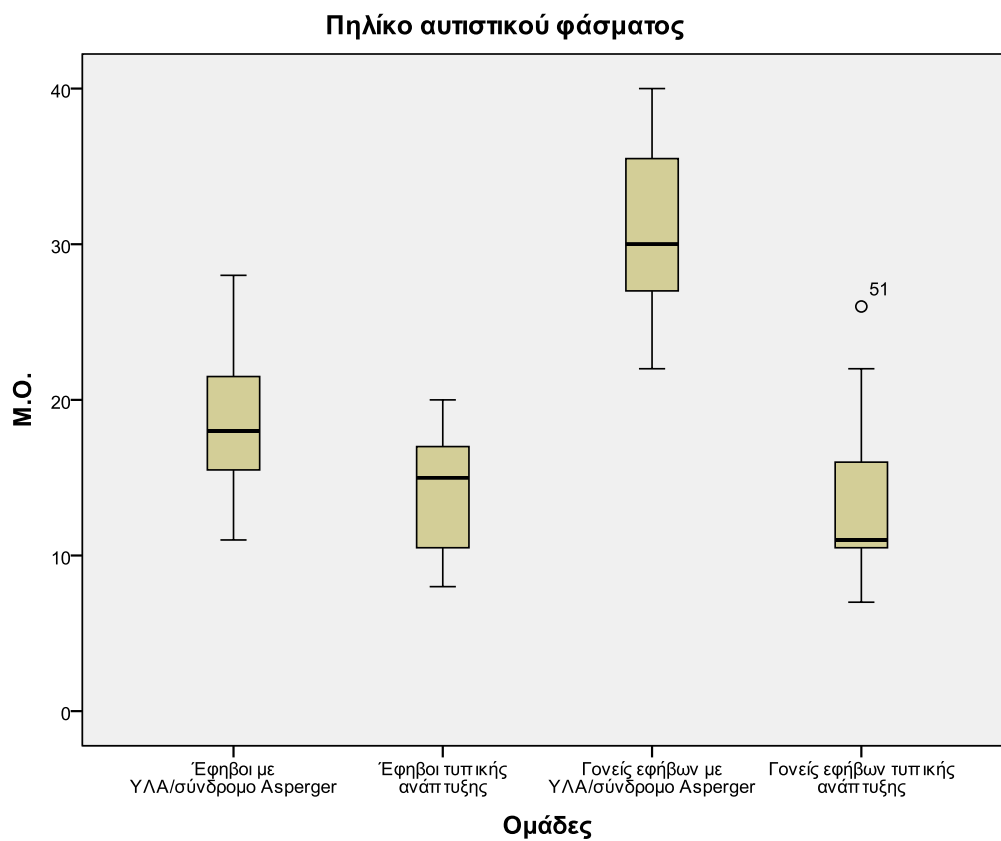
Η εξέταση των διαφορών μεταξύ των αυτο-αναφορών των εφήβων ΤΑ και των αναφορών των γονέων τους, ως προς τις πέντε περιοχές του πηλίκου του αυτιστικού φάσματος (βλ. Πίνακα 7), ήταν ένα ακόμα ζητούμενο της παρούσας μελέτης.

Με βάση τον Πίνακα 7, οι έφηβοι ΤΑ δεν είχαν στατιστικά σημαντικές διαφορές στις βαθμολογίες από τους γονείς/ τους, αναφορικά με τις πέντε θεματικές περιοχές του Πηλίκου του Αυτιστικού Φάσματος, . Σύμφωνα με τα αποτελέσματα, γίνεται δεκτή η υπόθεση της απουσίας διαφορών μεταξύ των δυο ομάδων για τα χαρακτηριστικά του αυτιστικού φάσματος στη συμπεριφορά των πρώτων.

Όσον αφορά τις συνολικές βαθμολογίες των δυο ομάδων εφήβων και των γονέων τους ως προς την ύπαρξη χαρακτηριστικών του αυτιστικού φάσματος στη συμπεριφορά των εφήβων, φάνηκε ότι οι γονείς των εφήβων με ΥΛΑ/ΣΑ βαθμολόγησαν υψηλότερα τα παιδιά τους στο πηλίκο του αυτιστικού φάσματος, σε σχέση με όλες τις υπόλοιπες ομάδες συμμετεχόντων. Αντίθετα, οι γονείς των εφήβων ΤΑ σημείωσαν τη χαμηλότερη βαθμολογία στο πηλίκο του αυτιστικού φάσματος συγκριτικά με τους υπόλοιπους συμμετέχοντες (βλ. Γράφημα 1).

Πίνακας 7. Μέσοι όροι, τυπικές αποκλίσεις και διαφορές μεταξύ των ομάδων ως προς το πηλίκο του αυτιστικού φάσματος.

| Θεματικές Περιοχές | Έφηβοι ΤΑ | Γονείς εφήβων ΤΑ | Διαφορές | |
|------------------------------|-------------|------------------------|--------------------|--------------------------|
| | M.O | M.O | Mann- Whitney U | Asymp Sig. (2-tailed) |
| Κοινωνικές δεξιότητες | 0.80 (0.94) | 1.07 (1.28) | 103.000 | 0.690 |
| Εναλλαγή προσοχής | 4.07 (2.31) | 3.53 (1.76) | 99.000 | 0.567 |
| Προσοχή στις λεπτομέρειες | 4.60 (2.16) | 4.53 (1.64) | 109.000 | 0.883 |
| Επικοινωνία | 1.87 (1.50) | 1.60 (2.09) | 87.000 | 0.276 |
| Φαντασία | 2.47 (1.40) | 2.87 (1.18) | 97.500 | 0.511 |
| p < 0.05 | | | | |



Γράφημα 1. Μέσοι όροι των βαθμολογιών των συμμετεχόντων στο πηλίκo του αυτιστικού φάσματος.

3.3 Ενσυναίσθηση

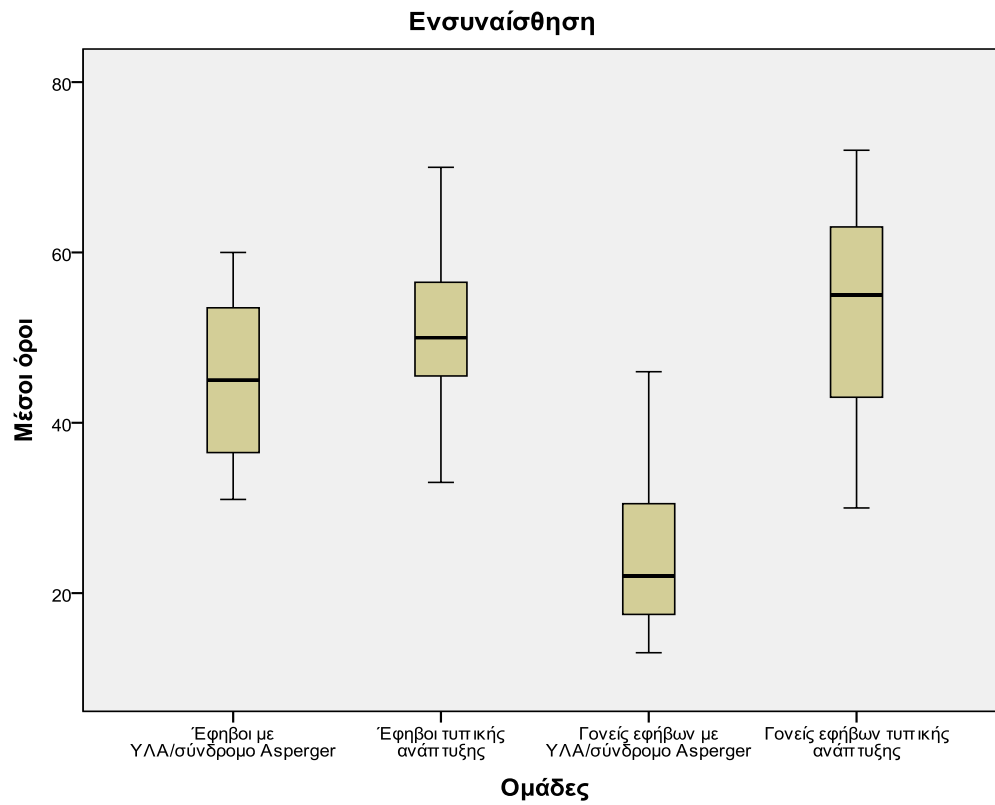
Μία επιπλέον επιδίωξη της παρούσας έρευνας ήταν και η σύγκριση μεταξύ των εφήβων με ΥΛΑ/ΣΑ και των ΤΑ συνομηλίκων τους ως προς την ικανότητα ενσυναίσθησης. Παράλληλα, διερευνήθηκαν οι διαφορές μεταξύ των αυτο-αναφορών των δυο ομάδων εφήβων και των αναφορών των γονέων τους ως προς την ίδια ικανότητα. Έπειτα από την πρόσθεση των βαθμολογιών των συμμετεχόντων στο ερωτηματολόγιο για το πηλίκο της ενσυναίσθησης, πραγματοποιήθηκε η σύγκριση των μέσων όρων τους (βλ. Γράφημα 2).

Όσον αφορά τους εφήβους με ΥΛΑ/ΣΑ και τους εφήβους με ΤΑ, από τα αποτελέσματα δε φάνηκε κάποια διαφορά ως προς την ικανότητα ενσυναίσθησης ($p = 0.152 > 0.05$). Με βάση τα αποτελέσματα, απορρίπτεται η υπόθεση της ύπαρξης διαφορών μεταξύ των δυο ομάδων εφήβων ως προς την αντίληψή τους για την ικανότητα ενσυναίσθησης.

Αντίθετα, υπήρξαν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των εφήβων με ΥΛΑ/ΣΑ και των γονέων τους ως προς απαντήσεις τους για την ικανότητα ενσυναίσθησης των πρώτων ($p = 0.000 < 0.05$), η ανάδειξη των οποίων επιτρέπει την αποδοχή της υπόθεσης για την ύπαρξη διαφορών μεταξύ των εφήβων με ΥΛΑ/ΣΑ και των γονέων τους ως προς την ενσυναίσθηση.

Η σύγκριση μεταξύ των βαθμολογιών των εφήβων ΤΑ και των γονέων τους στο ερωτηματολόγιο για το πηλίκο της ενσυναίσθησης δεν φανέρωσε σημαντικές διαφορές ($p = 0.648 > 0.05$). Από τα αποτελέσματα υποδεικνύεται ότι οι γονείς των εφήβων ΤΑ διατηρούν παρόμοια εικόνα για την ικανότητα ενσυναίσθησης των παιδιών τους, με τους ίδιους τους εφήβους. Συμπερασματικά, γίνεται δεκτή η υπόθεση της απουσίας διαφορών μεταξύ αυτών των δυο ομάδων ως προς την ενσυναίσθηση.

Συνολικά, οι γονείς των εφήβων ΤΑ βαθμολόγησαν υψηλότερα την ικανότητα ενσυναίσθησης των παιδιών τους, συγκριτικά με τις βαθμολογίες των υπόλοιπων συμμετεχόντων. Αντίθετα, οι γονείς των εφήβων με ΥΛΑ/ΣΑ φανέρωσαν τις χαμηλότερες βαθμολογίες για την ικανότητα ενσυναίσθησης των παιδιών τους σε σχέση με όλες τις υπόλοιπες βαθμολογίες των συμμετεχόντων.



Γράφημα 2. Μέσοι όροι των βαθμολογιών των συμμετεχόντων στο πηλίκο της ενσυναίσθησης

3.4 Θεωρία του νου

Για την εξέταση των διαφορών στη θεωρία του νου μεταξύ των εφήβων με ΥΛΑ/ΣΑ και των ΤΑ συνομηλίκων τους, αρχικά έγινε η πρόσθεση των βαθμολογιών στις ιστορίες του κάθε συνόλου (ιστορίες για τις νοητικές καταστάσεις, ιστορίες με ανθρώπινους χαρακτήρες και ιστορίες για τις φυσικές καταστάσεις), ώστε να προκύψει μία συνολική βαθμολογία για κάθε ομάδα ιστοριών, όπως υποδεικνύεται από τη βιβλιογραφία (White, Hill, Happé & Frith, 2009). Στη συνέχεια έγινε η σύγκριση ανάμεσα στους μέσους όρους των βαθμολογιών των δυο ομάδων (βλ. Πίνακα 8).

Σύμφωνα με τον Πίνακα 8, οι έφηβοι με ΥΛΑ/ΣΑ είχαν χαμηλότερη επίδοση από τους ΤΑ συνομηλίκους τους, στις ιστορίες των νοητικών καταστάσεων και στις ιστορίες με τους ανθρώπινους χαρακτήρες. Αντίθετα, η σύγκριση των βαθμολογιών των δυο ομάδων στις ιστορίες των φυσικών καταστάσεων δε φανέρωσε σημαντικές διαφορές. Με βάση τα παραπάνω, γίνεται δεκτή η υπόθεση της ύπαρξης διαφορών μεταξύ των δυο ομάδων ως προς τη θεωρία του νου.

Πίνακας 8. Μέσοι όροι, τυπικές αποκλίσεις και διαφορές μεταξύ των ομάδων ως προς τη θεωρία του νου

| Κατηγορίες Ιστοριών | Έφηβοι με ΥΛΑ/ΣΑ | Έφηβοι ΤΑ | Διαφορές | |
|--|---------------------|--------------|--------------------|--------------------------|
| | M.O | M.O | Mann- Whitney U | Asymp Sig. (2-tailed) |
| Ιστορίες νοητικών καταστάσεων | 7.86 (4.54) | 12.33 (2.16) | 52.500 | 0.012* |
| Ιστορίες με ανθρώπινους χαρακτήρες | 7.33 (5.03) | 12.46 (2.29) | 40.500 | 0.003* |
| Ιστορίες φυσικών καταστάσεων | 7.73 (3.80) | 10.00 (2.47) | 70.500 | 0.080 |

* $p < 0.05$

3.5 Αυτοαντίληψη και θεωρία του νου

Η κύρια επιδίωξη της παρούσας εργασίας είναι η διερεύνηση της σχέσης μεταξύ της αυτοαντίληψης και της θεωρίας του νου εφήβων με ΥΛΑ/ΣΑ και εφήβων ΤΑ. Με βάση αυτό το σκοπό και τα εργαλεία που χρησιμοποιήθηκαν, πραγματοποιήθηκαν συσχετίσεις μεταξύ της κάθε υποκλίμακας για την αυτοαντίληψη με τις ιστορίες των νοητικών καταστάσεων των Παράξενων ιστοριών για τη θεωρία του νου. Από τις τρεις ομάδες ιστοριών έγινε η επιλογή μόνο των ιστοριών των νοητικών καταστάσεων, καθώς είναι αυτές που αξιολογούν τη θεωρία του νου (White, Hill, Happé & Frith, 2009).

Για τον έλεγχο των συσχετίσεων μεταξύ των μεταβλητών κρίθηκε κατάλληλος ο μη παραμετρικός δείκτης συσχέτισης Spearman, εξαιτίας του μικρού δείγματος ($n < 20$) σε κάθε ομάδα (Muijs, 2004). Η τιμή του Spearman's rho καθορίζει το είδος και το βαθμό της συσχέτισης. Οι τιμές κυμαίνονται από -1 έως 1, όπου οι τιμές κοντά στο -1 μπορεί να δηλώνουν μία αρνητική και μεγάλη ή μέτρια συσχέτιση, με βάση το πόσο κοντά είναι στο -1. Αντίστοιχα, οι τιμές κοντά στο 1 μπορεί να δηλώνουν μία θετική και μεγάλη ή μέτρια συσχέτιση, ενώ οι τιμές κοντά στο 0 δηλώνουν την απουσία συσχέτισης μεταξύ των μεταβλητών (Muijs, 2004).

Σχετικά με τους εφήβους με ΥΛΑ/ΣΑ, από τα αποτελέσματα φάνηκε ότι οι υποκλίμακες: *γενική σχολική ικανότητα, σχέσεις με τους γονείς, ικανότητα στα μαθηματικά, ικανότητα στα γλωσσικά μαθήματα, διαγωγή-συμπεριφορά και αυτοεκτίμηση* σχετίζονται αρνητικά με τις ιστορίες των νοητικών καταστάσεων για τη θεωρία του νου και ότι αυτές οι συσχετίσεις είναι μεγάλες και μέτριες αλλά όχι στατιστικά σημαντικές. Για τις υποκλίμακες: *σχέσεις με τους συνομηλίκους, αθλητική ικανότητα και στενοί φίλοι* οι τιμές $r = -0.183$, $r = -0.149$ και $r = 0.075$ αντίστοιχα υποδηλώνουν την απουσία συσχέτισης. **Μόνο για την υποκλίμακα: φυσική εμφάνιση βρέθηκε μία αρνητική και στατιστικά σημαντική συσχέτιση ($r = -0.547$, $p = 0.035 < 0.05$) με τις ιστορίες των νοητικών καταστάσεων.** Σύμφωνα με τα αποτελέσματα, φαίνεται ότι η επίδοση στη θεωρία του νου των εφήβων με ΥΛΑ/ΣΑ σχετίζεται αρνητικά με το πώς αντιλαμβάνονται τη φυσική τους εμφάνιση, γεγονός που επιβεβαιώνει την υπόθεση για την ύπαρξη συσχέτισης μεταξύ των δυο αυτών εννοιών.

Για τους εφήβους ΤΑ φάνηκε ότι οι υποκλίμακες: *ικανότητα στα μαθηματικά, ικανότητα στα γλωσσικά μαθήματα και διαγωγή-συμπεριφορά* έχουν μεγάλες και μέτριες θετικές συσχετίσεις με τις ιστορίες των νοητικών καταστάσεων, αλλά όχι στατιστικά

σημαντικές. Για τις υποκλίμακες: γενική σχολική ικανότητα, σχέσεις με τους συνομηλίκους, σχέσεις με τους γονείς, αθλητική ικανότητα, φυσική εμφάνιση και αυτοεκτίμηση οι τιμές $r = 0.224$, $r = 0.294$, $r = 0.191$, $r = 0.118$, $r = -0.016$ και $r = 0.181$ αντίστοιχα, υποδεικνύουν την απουσία συσχέτισης. Η μόνη υποκλίμακα που φανέρωσε μία θετική και στατιστικά σημαντική συσχέτιση με τις ιστορίες των νοητικών καταστάσεων ήταν αυτή των στενών φίλων ($r = 0.521$, $p = 0.046 < 0.05$). Με βάση το παραπάνω εύρημα, η επίδοση των εφήβων με ΤΑ φαίνεται να σχετίζεται θετικά με την αντίληψή τους ως προς τις στενές φιλίες, κάτι το οποίο επιβεβαιώνει την υπόθεση για τη συσχέτιση μεταξύ θεωρίας του νου και αυτοαντίληψης.

Συζήτηση

Σε αυτό το κεφάλαιο θα επιχειρηθεί η ερμηνεία των αποτελεσμάτων της μελέτης με σκοπό την κατανόηση της σημασίας τους στη διερεύνηση της αυτοαντίληψης και της θεωρίας τους νου σε εφήβους με ΥΛΑ/ΣΑ και εφήβους με ΤΑ. Αρχικά, θα γίνει αναφορά στα ευρήματα με βάση τις υποθέσεις που διαμορφώθηκαν για τη μελέτη του συγκεκριμένου θέματος, ενώ στη συνέχεια κρίνεται απαραίτητη η αναφορά στους περιορισμούς της παρούσας μελέτης, καθώς και στις μελλοντικές προοπτικές της έρευνας σε αυτό το πεδίο.

4.1 Αυτοαντίληψη

Η αξιολόγηση της αυτοαντίληψης των εφήβων με ΥΛΑ/ΣΑ σε σχέση με τους εφήβους ΤΑ πραγματοποιήθηκε μέσω της σύγκρισης των μέσων όρων των βαθμολογιών τους στο ερωτηματολόγιο για την αυτοαντίληψη. Η παραπάνω σύγκριση φανέρωσε σημαντική διαφορά ως προς το πως αντιλαμβάνονται οι δυο αυτές ομάδες εφήβων τις σχέσεις με τους συνομηλίκους τους, με την ομάδα των εφήβων με ΥΛΑ/ΣΑ να έχει δηλώσει χαμηλότερα επίπεδα αυτοαντίληψης σε αυτή την περιοχή. Αυτό το αποτέλεσμα επιβεβαιώνει την υπόθεση της ύπαρξης διαφορών μεταξύ των δυο ομάδων για την περιοχή των σχέσεων με τους συνομηλίκους και ήταν αναμενόμενο.

Αρχικά αυτό το εύρημα παραπέμπει στο προφίλ των εφήβων με ΥΛΑ/ΣΑ, οι οποίοι συναντούν ιδιαίτερες δυσκολίες στη σύναψη σχέσεων, παρά το γεγονός ότι μπορεί να τις επιθυμούν (Klin et al., 2005). Αυτές οι δυσκολίες των εφήβων με ΥΛΑ/ΣΑ στην έναρξη και διατήρηση κοινωνικών σχέσεων, βάσει και των αποτελεσμάτων της παρούσας έρευνας φαίνεται ότι έχουν αντίκτυπο στην αυτοαντίληψη αυτού του πληθυσμού για τη συγκεκριμένη περιοχή.

Η χαμηλή αυτοαντίληψη των ατόμων με ΥΛΑ/ΣΑ αναφορικά με τις σχέσεις τους με τους συνομηλίκους συμφωνεί με τα ευρήματα και άλλων μελετητών, οι οποίοι εξέτασαν την αυτοαντίληψη των κοινωνικών σχέσεων του συγκεκριμένου πληθυσμού. Οι Capps, Sigman και Yirmiya (1995) αναφέρουν μεταξύ άλλων και τη μειωμένη αυτοαντίληψη της κοινωνικής ικανότητας των παιδιών και των εφήβων με ΥΛΑ, σχολιάζοντας ότι κάτι τέτοιο ερμηνεύεται από τη γνώση που έχουν για τις ιδιαιτερότητές τους σε αυτόν τον τομέα και του αποτελέσματος αυτών στις κοινωνικές τους σχέσεις. Παρόμοια ευρήματα στην περιοχή των κοινωνικών σχέσεων υπήρξαν και

στην έρευνα των Lee και Hobson (1998), όπου τα άτομα με αυτισμό πραγματοποιούσαν μειωμένες αναφορές στις κοινωνικές τους συναναστροφές.

Σε συμφωνία και με τα αποτελέσματα της παρούσας μελέτης είναι τα ευρήματα των Bauminger, Shulman και Agam (2004), των Vickerstaff, Heriot, Wong, Lopes και Dossetor (2007) και των Williamson, Craig και Slinger (2008), όπου με τη χρήση του ίδιου με την παρούσα έρευνα ερωτηματολογίου σημείωσαν ότι οι ομάδες με ΥΛΑ/ΣΑ αντίστοιχα, εκτός των άλλων, φανέρωσαν μειωμένη αυτοαντίληψη της κοινωνικής τους αποδοχής από τους συνομηλίκους τους, συγκριτικά με τις ομάδες ΤΑ. Επιπλέον, και οι 19 συμμετέχοντες της ομάδας του αυτισμού, στην έρευνα των Knott, Dunlop και McKay (2006) ανέφεραν δυσκολίες στην κοινωνική ικανότητα, η οποία φάνηκε να επηρεάζει τόσο τις φιλίες, όσο και τις σχέσεις τους με τους συνομηλίκους.

Από τα αποτελέσματα της έρευνας των Bauminger, Shulman και Agam (2004) βρέθηκε ότι η αντίληψη των παιδιών με ΥΛΑ για τη φιλία ήταν σχεδόν παρόμοια με την αντίληψη που διατηρούσαν τα παιδιά ΤΑ, παρά τις διαφορές τους ως προς την αντίληψη της κοινωνικής τους αποδοχής. Τα παραπάνω συμφωνούν και με τα ευρήματα της παρούσας μελέτης, όπου ενώ δεν υπήρξαν διαφορές μεταξύ των δύο ομάδων σχετικά με την υποκλίμακα των στενών φίλων, παρατηρήθηκαν διαφορές στην περιοχή των σχέσεων με τους συνομηλίκους.

Αντιθέτως, η απουσία διαφορών μεταξύ των εφήβων με ΥΛΑ/ΣΑ και των εφήβων ΤΑ στις υπόλοιπες υποκλίμακες του ερωτηματολογίου για την αυτοαντίληψη δεν συμφωνεί με τα αποτελέσματα συναφών ερευνών, οι οποίες εκτός από την επισήμανση διαφορών στον κοινωνικό τομέα, αναφέρουν διαφορές και σε άλλες πτυχές της αυτοαντίληψης. Οι Bauminger, Shulman και Agam (2004) και Williamson, Craig και Slinger (2008), βρήκαν σημαντικές διαφορές και ως προς την αθλητική ικανότητα, για την οποία οι έφηβοι με ΥΛΑ/ΣΑ είχαν χαμηλότερη αυτοαντίληψη. Διαφορές ως προς την αθλητική ικανότητα και τη γενική αυταξία μεταξύ της ομάδας του αυτισμού και της ομάδας ΤΑ, βρέθηκαν και στην έρευνα των Capps, Sigman και Yirmiya (1995).

Σύμφωνα με τα παραπάνω, η μειωμένη αυτοαντίληψη των εφήβων με ΥΛΑ/ΣΑ ως προς τις σχέσεις τους με τους συνομηλίκους συγκριτικά με την αυτοαντίληψη των εφήβων ΤΑ στον ίδιο τομέα, επιβεβαιώνεται και από τα αποτελέσματα αντίστοιχων ερευνών. Δεν συμβαίνει όμως το ίδιο και με τις έρευνες που φανέρωσαν διαφορές μεταξύ των δυο ομάδων και ως προς άλλες πτυχές της αυτοαντίληψης, οι οποίες δεν βρέθηκαν στην παρούσα μελέτη.

4.2 Αντίληψη των χαρακτηριστικών του αυτιστικού φάσματος

Η σύγκριση των απαντήσεων των εφήβων με ΥΛΑ/ΣΑ και των εφήβων ΤΑ σχετικά με την ύπαρξη χαρακτηριστικών του αυτιστικού φάσματος στη συμπεριφορά τους φανέρωσε σημαντικές διαφορές. Σύμφωνα με αυτές, οι έφηβοι με ΥΛΑ/ΣΑ δήλωσαν περισσότερα χαρακτηριστικά του αυτιστικού φάσματος στην κοινωνική τους συμπεριφορά. Αντίθετα, δεν παρουσιάστηκαν διαφορές μεταξύ των δύο ομάδων αναφορικά με άλλα χαρακτηριστικά συμπεριφοράς που σχετίζονται με το αυτιστικό φάσμα, όπως η εναλλαγή προσοχής, η προσοχή στις λεπτομέρειες, η επικοινωνία ή η φαντασία. Συμπερασματικά, επιβεβαιώνεται η υπόθεση περί ύπαρξης διαφορών ως προς τα χαρακτηριστικά του αυτιστικού φάσματος στη συμπεριφορά των εφήβων και των δυο αυτών ομάδων.

Σύμφωνα με το παραπάνω εύρημα, φαίνεται ότι οι έφηβοι με ΥΛΑ/ΣΑ αναγνωρίζουν ότι εκδηλώνουν περισσότερα χαρακτηριστικά στη κοινωνική τους συμπεριφορά που έχουν σχέση με τη κοινωνική συμπεριφορά ατόμων που βρίσκονται στο αυτιστικό φάσμα σε αντίθεση με τους ΤΑ συνομηλίκους τους, κάτι που ενδεχομένως μπορεί να ερμηνεύσει και τα αποτελέσματα της εξέτασης της αυτοαντίληψής τους. Υπό αυτή την έννοια η εκδήλωση χαρακτηριστικών του αυτιστικού φάσματος στη κοινωνική συμπεριφορά των εφήβων με ΥΛΑ/ΣΑ, πιθανώς επηρεάζει τις σχέσεις τους με τους συνομηλίκους τους, για τις οποίες διατηρούν μία χαμηλή αυτοαντίληψη. Ως εκ τούτου, η πιθανή ύπαρξη μιας τέτοιας σχέσης υποδεικνύει ότι οι έφηβοι με ΥΛΑ/ΣΑ γνωρίζουν τόσο τις ιδιαιτερότητές τους σε αυτόν τον τομέα, όσο και τις επιπτώσεις αυτών των ιδιαιτεροτήτων στις κοινωνικές τους σχέσεις. Για αυτή τη γνώση κάνουν λόγο και οι Capps, Sigman και Yirmiya (1995) και Myles και Simpson (2002), οι οποίοι υποστηρίζουν ότι εκτός από την επίγνωση των ατόμων με ΥΛΑ/ΣΑ για τα ελλείμματά τους στον κοινωνικό τομέα, τα ίδια είναι εξίσου ενήμερα για το ότι διαφέρουν από τους συνομηλίκους τους, κάτι το οποίο έχει επιπτώσεις στην αυτοαντίληψη και στην αυτοπεποίθησή τους.

Τα αποτελέσματα συμφωνούν και με τα ευρήματα των συγγραφέων του ερωτηματολογίου (Baron-Cohen, Hoekstra, Knickmeyer & Wheelwright, 2006), στην έρευνα των οποίων η ομάδα των εφήβων με ΥΛΑ/ΣΑ σημείωσε περισσότερα χαρακτηριστικά στη συμπεριφορά, τα οποία εμπίπτουν στα χαρακτηριστικά συμπεριφοράς ατόμων που βρίσκονται στο αυτιστικό φάσμα, απ' ότι οι έφηβοι ΤΑ. Παρόμοια, οι Johnson, Filliter και Murphy (2009), που χρησιμοποίησαν το ίδιο

ερωτηματολόγιο για την ίδια ηλικιακή ομάδα αναφέρουν ότι η ομάδα του αυτισμού δήλωσε περισσότερα χαρακτηριστικά του αυτιστικού φάσματος στη συμπεριφορά, απ' ότι οι έφηβοι ΤΑ, κάτι το οποίο κατά τους συγγραφείς φανερώνει την ύπαρξη κάποιας γνώσης της συγκεκριμένης ομάδας ως προς την εκδήλωση τέτοιου είδους χαρακτηριστικών στη συμπεριφορά τους. Παρ' όλο που και στις δυο παραπάνω έρευνες δεν υπήρξε κατηγοριοποίηση των ερωτημάτων, όπως στην παρούσα μελέτη, και οι δυο αναφέρουν σημαντικές διαφορές μεταξύ των δυο ομάδων. Βέβαια, δεν περνά απαρατήρητη η απουσία σημαντικών διαφορών και στις υπόλοιπες κατηγορίες του ερωτηματολογίου, οι οποίες αποτυπώνουν βασικά χαρακτηριστικά της συμπεριφοράς των ατόμων που βρίσκονται στο αυτιστικό φάσμα.

Σημαντικές διαφορές φανέρωσε και η σύγκριση μεταξύ των αναφορών των εφήβων με ΥΛΑ/ΣΑ και των γονέων τους ως προς την εκδήλωση χαρακτηριστικών του αυτιστικού φάσματος στη συμπεριφορά των πρώτων. Συγκεκριμένα, οι γονείς των εφήβων σημείωσαν περισσότερα χαρακτηριστικά ως προς την κοινωνική συμπεριφορά των εφήβων, την εναλλαγή της προσοχής τους, την επικοινωνία και τη φαντασία τους, τα οποία εκδηλώνονται στη συμπεριφορά ατόμων που βρίσκονται στο αυτιστικό φάσμα, απ' ότι οι ίδιοι οι έφηβοι. Με βάση αυτά τα ευρήματα φαίνεται ότι οι γονείς των εφήβων με ΥΛΑ/ΣΑ είχαν μία ολιστική άποψη για τη συμπεριφορά των παιδιών τους σε σχέση με την περιορισμένη αυτοαντίληψη των εφήβων. Συμπερασματικά, επιβεβαιώνεται η υπόθεση της ύπαρξης διαφορών μεταξύ των εφήβων με ΥΛΑ/ΣΑ και των γονέων τους ως προς τα χαρακτηριστικά του αυτιστικού φάσματος στη συμπεριφορά των εφήβων.

Αντίστοιχα με αυτά τα ευρήματα, είναι και τα αποτελέσματα της έρευνας των Johnson, Filliter και Murphy (2009) στην οποία οι γονείς των εφήβων με ΥΛΑ/ΣΑ δήλωσαν την ύπαρξη περισσότερων χαρακτηριστικών του αυτιστικού φάσματος στη συμπεριφορά των παιδιών τους απ' ότι οι ίδιοι οι έφηβοι, γεγονός που κατά τους συγγραφείς υποδηλώνει ότι οι έφηβοι με ΥΛΑ/ΣΑ έχουν περιορισμένη αντίληψη των χαρακτηριστικών της συμπεριφοράς τους που σχετίζονται με το αυτιστικό φάσμα σε σχέση με τους γονείς τους.

Η ασυμφωνία των δηλώσεων μεταξύ των εφήβων με ΥΛΑ/ΣΑ και των γονέων τους σχετικά με στοιχεία της συμπεριφοράς των εφήβων έχουν φανεί και σε άλλες έρευνες που εξετάζουν με ποικίλες μεθόδους τις απόψεις τόσο των εφήβων, όσο και των γονέων σε διάφορες περιοχές στις οποίες ο συγκεκριμένος πληθυσμός παρουσιάζει ορισμένες ιδιαιτερότητες, όπως οι κοινωνικές δεξιότητες κ.ά. Στην έρευνά τους οι

Barnhill, Hagiwara, Myles, Simpson, Brick και Griswold (2000) αναφέρουν ότι οι γονείς δήλωναν σημαντικά ελλείμματα και αδυναμίες στην κοινωνική συμπεριφορά των παιδιών τους, κάτι για το οποίο δεν έκαναν λόγο οι ίδιοι οι έφηβοι με ΥΛΑ/ΣΑ κατατάσσοντας τον εαυτό τους σε παρόμοιο επίπεδο με αυτό των ΤΑ συνομηλίκων τους. Παρόμοια, στην έρευνα των Knott, Dunlop και McKay (2006) οι έφηβοι στην ομάδα του αυτισμού σημείωναν σημαντικά λιγότερες δυσκολίες στις κοινωνικές τους δεξιότητες και στην κοινωνική τους ικανότητα απ' ότι οι γονείς τους.

Η επιβεβαίωση της υπόθεσης για την απουσία διαφορών μεταξύ των αναφορών των εφήβων ΤΑ και των αναφορών των γονέων τους ως προς την εκδήλωση χαρακτηριστικών στη συμπεριφορά των πρώτων που έχουν σχέση με το αυτιστικό φάσμα, ήταν αναμενόμενη. Τόσο οι έφηβοι όσο και οι γονείς αυτών παρουσίασαν παρόμοια εικόνα αναφορικά με το υπό μελέτη ζήτημα.

Αυτή η εικόνα επιβεβαιώνεται και από άλλες έρευνες που έχουν χρησιμοποιήσει το ίδιο με την παρούσα έρευνα ερωτηματολόγιο. Οι συγγραφείς του εργαλείου (Baron-Cohen, Hoekstra, Knickmeyer & Wheelwright, 2006), όπως και οι Johnson, Filliter και Murphy (2009) που το χρησιμοποιούν, σημειώνουν την έλλειψη διαφορών μεταξύ των εφήβων ΤΑ και των γονέων τους αναφορικά με τα χαρακτηριστικά στη συμπεριφορά των εφήβων που ταιριάζουν στη συμπεριφορά ατόμων που βρίσκονται στο αυτιστικό φάσμα, σε αντίθεση με τους γονείς των εφήβων με ΥΛΑ/ΣΑ. Η αντίθεση στις αναφορές των γονέων των δυο ομάδων ως προς ορισμένες συμπεριφορές των παιδιών τους έχει αναφερθεί και στην έρευνα των Vickerstaff, Heriot, Wong, Lopes και Dossetor (2007), όπου οι γονείς των εφήβων με ΥΛΑ/ΣΑ βαθμολογούσαν χαμηλότερα τα παιδιά τους ως προς τις κοινωνικές τους δεξιότητες σε αντίθεση με τους γονείς των εφήβων ΤΑ, κάτι το οποίο γενικά είναι προβλέψιμο.

4.3 Ενσυναίσθηση

Τα αποτελέσματα της σύγκρισης των δηλώσεων των εφήβων με ΥΛΑ/ ΣΑ και των εφήβων ΤΑ ως προς την εκδήλωση ενσυναίσθησης στη συμπεριφορά τους, δε φανέρωσαν σημαντικές διαφορές μεταξύ των δυο ομάδων, γεγονός που διαψεύδει την υπόθεση για το συγκεκριμένο θέμα. Σύμφωνα με τα παραπάνω υποδεικνύεται ότι και οι δυο ομάδες εφήβων εκδηλώνουν παρόμοια χαρακτηριστικά ενσυναίσθησης στη συμπεριφορά τους. Το συγκεκριμένο αποτέλεσμα συμφωνεί με τα ευρήματα της μελέτης των Rogers, Dziobek, Hassenstab, Wolf και Convit (2007) οι οποίοι αναφέρουν παρόμοια επίπεδα συναισθηματικής ενσυναίσθησης μεταξύ των συμμετεχόντων με ΣΑ και αυτών με ΤΑ.

Αντίθετα όμως με τα παραπάνω, στις έρευνες των Baron-Cohen και Wheelwright (2004) και των Johnson, Filliter και Murphy (2009) οι ομάδες με ΥΛΑ/ΣΑ δήλωναν λιγότερα χαρακτηριστικά ενσυναίσθησης στη συμπεριφορά τους σε σχέση με τους ΤΑ συνομηλίκους τους. Επιπλέον, πολλοί ερευνητές ενώ δηλώνουν την ύπαρξη συναισθηματικής ανταπόκρισης εκ μέρους των ατόμων με αυτισμό, καταλήγουν στη σημείωση χαμηλότερων επιπέδων ενσυναίσθησης στη συμπεριφορά τους συγκριτικά με τις ομάδες των ΤΑ συνομηλίκων (Capps et al., 1995 · Shamay-Tsoory et al., 2002 · Travis et al., 2001 · Yirmiya et al., 1992).

Λαμβάνοντας υπόψη τα παρόντα ευρήματα αλλά και αυτά των παραπάνω ερευνών, όπως επισημάνθηκε και στο πρώτο κεφάλαιο της παρούσας εργασίας, θα πρέπει να δοθεί ιδιαίτερη προσοχή στον ορισμό της ενσυναίσθησης, αλλά και στα ερωτηματολόγια που την εξετάζουν.

Οι συγκρίσεις των απαντήσεων των εφήβων με ΥΛΑ/ΣΑ με αυτές των γονέων τους ως προς την εκδήλωση χαρακτηριστικών ενσυναίσθησης στη συμπεριφορά των πρώτων έδειξαν σημαντικές διαφορές, με αποτέλεσμα την επιβεβαίωση της υπόθεσης για την ύπαρξη αυτών των διαφορών. Βάσει αυτού φάνηκε ότι οι έφηβοι με ΥΛΑ/ΣΑ απέδιδαν περισσότερα χαρακτηριστικά ενσυναίσθησης στη συμπεριφορά τους απ' ότι οι γονείς τους.

Σε συμφωνία με αυτά τα αποτελέσματα είναι και αυτά που ανέδειξε η έρευνα των Johnson, Filliter και Murphy (2009), οι οποίοι χρησιμοποιώντας το ίδιο με την παρούσα έρευνα ερωτηματολόγιο, βρήκαν ότι οι γονείς των εφήβων με ΥΛΑ/ΣΑ βαθμολόγησαν χαμηλότερα τα παιδιά τους απ' ότι οι ίδιοι οι έφηβοι τους εαυτούς τους ως προς την εκδήλωση χαρακτηριστικών ενσυναίσθησης στη συμπεριφορά τους.

Λαμβάνοντας υπόψη τα παραπάνω, γίνεται κατανοητό ότι οι έφηβοι με ΥΛΑ/ΣΑ διατηρούν μια διαφορετική εικόνα για τον εαυτό τους αναφορικά με τη συναισθηματική τους ανταπόκριση στις συναισθηματικές καταστάσεις των άλλων, από την εικόνα που έχουν για τους ίδιους, οι γονείς τους ως προς την ίδια έννοια.

Σε αντίθεση με τους εφήβους με ΥΛΑ/ΣΑ και τους γονείς τους, οι αναφορές των εφήβων ΤΑ ως προς την ενσυναίσθηση δεν διέφεραν κατά πολύ από τις αναφορές των γονέων τους, πράγμα που επιβεβαιώνει την υπόθεση σχετικά με την απουσία διαφορών μεταξύ τους. Το παραπάνω εύρημα ήταν αναμενόμενο και υποδεικνύει τη σύγκλιση των απόψεων των εφήβων ΤΑ και των γονέων τους αναφορικά με την επίδειξη χαρακτηριστικών ενσυναίσθησης στη συμπεριφορά των εφήβων, κάτι το οποίο σημειώνεται και από την έρευνα των Johnson, Filliter και Murphy (2009), οι οποίοι καταλήγουν στο ίδιο με την παρούσα εργασία αποτέλεσμα.

4.4 Θεωρία του νου

Η εξέταση της θεωρίας του νου των εφήβων με ΥΛΑ/ΣΑ και των εφήβων με τυπική ανάπτυξη πραγματοποιήθηκε μέσω της σύγκρισης των μέσων όρων των βαθμολογιών τους στις τρεις κατηγορίες ιστοριών του ερωτηματολογίου για τη θεωρία του νου, δηλαδή των ιστοριών για τις νοητικές καταστάσεις, των ιστοριών με τους ανθρώπινους χαρακτήρες και των ιστοριών για τις φυσικές καταστάσεις. Όπως φάνηκε από τα αποτελέσματα, οι έφηβοι με ΥΛΑ/ΣΑ είχαν ιδιαίτερα χαμηλές επιδόσεις στις ιστορίες των νοητικών καταστάσεων και στις ιστορίες με τους ανθρώπινους χαρακτήρες απ' ότι οι έφηβοι με τυπική ανάπτυξη. Αντίθετα, οι δυο ομάδες εφήβων δεν είχαν σημαντικές διαφορές ως προς τις ιστορίες των φυσικών καταστάσεων. Σύμφωνα με τα παραπάνω, η υπόθεση της ύπαρξης διαφορών μεταξύ των δυο ομάδων στη θεωρία του νου επιβεβαιώνεται, καθώς υπήρξαν σημαντικές διαφορές μεταξύ των δυο ομάδων στις ιστορίες των νοητικών καταστάσεων, οι οποίες εξετάζουν τη θεωρία του νου (White, Hill, Happé & Frith, 2009).

Το παραπάνω αποτέλεσμα συμφωνεί με αντίστοιχες έρευνες που πραγματοποιήθηκαν για την εξέταση της θεωρίας του νου ατόμων με ΥΛΑ/ΣΑ. Η Happé (1994) με τη χρήση της αρχικής μορφής των Παράξενων Ιστοριών ανέδειξε τη χαμηλή επίδοση στη θεωρία του νου ακόμα και των ικανών ατόμων με αυτισμό, σε σχέση με τους τυπικώς αναπτυσσόμενους συνομηλίκους τους. Παράλληλα, οι Jolliffe και Baron-Cohen (1999) βρήκαν ότι τα άτομα με ΥΛΑ/ΣΑ είχαν χαμηλότερες

βαθμολογίες στις Παράξενες Ιστορίες απ' ότι οι ΤΑ συνομήλικοί τους, ενώ είχαν την ίδια επίδοση με τους τελευταίους σε ιστορίες που δεν απαιτούσαν τη θεωρία του νου, όπως οι ιστορίες των φυσικών καταστάσεων.

Επιπλέον, οι Kaland, Moller-Nielsen, Smith, Mortensen, Callessen και Gottlieb (2005) μέσω των Παράξενων Ιστοριών διερεύνησαν τη θεωρία του νου παιδιών και εφήβων με ΣΑ σε σύγκριση με παιδιά και εφήβους ΤΑ, όπου η ομάδα με ΣΑ είχε χαμηλότερη επίδοση στις ιστορίες νοητικών καταστάσεων απ' ότι η ομάδα ΤΑ, σε αντίθεση με τις ιστορίες που δεν αξιολογούσαν τη θεωρία του νου, στις οποίες οι δυο ομάδες είχαν παρόμοια επίδοση. Επιπρόσθετα, οι συγγραφείς των ανανεωμένων Παράξενων Ιστοριών (White, Hill, Happé & Frith, 2009), από τη μία σημείωσαν τις χαμηλότερες επιδόσεις της ομάδας με ΥΛΑ/ΣΑ σε σύγκριση με την ομάδα ΤΑ ως προς τις ιστορίες των νοητικών καταστάσεων και τις ιστορίες με τους ανθρώπινους χαρακτήρες και από την άλλη ανέφεραν παρόμοια αποτελέσματα για τις δυο αυτές ομάδες στις ιστορίες των φυσικών καταστάσεων.

Βάσει των παραπάνω ευρημάτων, τα οποία συμφωνούν και με τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας φαίνεται ότι τα άτομα με ΥΛΑ/ΣΑ, αποτυγχάνουν στα πιο απαιτητικά έργα ανώτερης θεωρίας του νου, όπως αυτό που χρησιμοποιήθηκε και στην παρούσα μελέτη.

4.5 Αυτοαντίληψη και θεωρία του νου

Μέσω της συσχέτισης των μέσων όρων των βαθμολογιών στην αυτοαντίληψη και στη θεωρία του νου των εφήβων με ΥΛΑ/ΣΑ και των εφήβων ΤΑ φάνηκε ότι η θεωρία του νου είναι δυνατόν να ασκεί κάποια επίδραση σε ορισμένες μόνο πτυχές της αυτοαντίληψης, οι οποίες είναι διαφορετικές για τις δυο ομάδες εφήβων. Βάσει των αποτελεσμάτων, για τους εφήβους με ΥΛΑ/ΣΑ φάνηκε ότι η θεωρία του νου έχει μία σημαντική, αρνητική συσχέτιση με την αυτοαντίληψη της φυσικής τους εμφάνισης. Παράλληλα, για τους εφήβους ΤΑ υπήρξε μία σημαντική, θετική συσχέτιση μεταξύ της θεωρίας του νου και της αυτοαντίληψής τους για τους στενούς φίλους.

Ερμηνεύοντας τα αποτελέσματα των εφήβων με ΥΛΑ/ΣΑ, αυτό που αρχικά προκαλεί εντύπωση είναι η απουσία συσχέτισης μεταξύ της θεωρίας του νου και της αυτοαντίληψης των κοινωνικών σχέσεων αυτών των εφήβων (σχέσεις με τους συνομηλίκους ή στενοί φίλοι), όπως θα αναμενόταν. Για τους συγκεκριμένους εφήβους φαίνεται ότι η θεωρία του νου σχετίζεται αρνητικά με το πώς αντιλαμβάνονται τη

φυσική τους εμφάνιση. Αυτό ίσως υποδεικνύει ότι η αύξηση της θεωρίας του νου σε αυτή την ομάδα, μειώνει την αυτοαντίληψή τους ως προς τη σωματική τους κατάσταση και γενικότερα τη φυσική τους εμφάνιση, και το αντίθετο.

Γνωρίζοντας τις αλλαγές που συμβαίνουν στην εξωτερική εμφάνιση κατά την περίοδο της εφηβείας και το σημαντικό ρόλο που παίζει στη ζωή των εφήβων (Coleman, J & Hendry, 1990), μπορεί να γίνει κατανοητή η πιθανή επίδραση της γνώσης των σκέψεων των άλλων στην αυτοαντίληψη για τη συγκεκριμένη περιοχή. Οι έφηβοι με ΥΛΑ/ΣΑ, όπως έχει γίνει λόγος και στο πρώτο κεφάλαιο της παρούσας εργασίας, παρουσιάζουν ορισμένες δυσκολίες που ενίοτε μπορεί να είναι εμφανείς και στην εξωτερική τους εμφάνιση, όπως π.χ. η πιθανή απουσία βλεμματικής επαφής, η ακατάλληλη στάση σώματος, καθώς επίσης και οι δυσκολίες στη λεπτή κινητικότητα (Klin, Volkmar & Sparrow, 2000· Sansosti, et al., 2010). Κάποιες από τις παραπάνω συμπεριφορές είναι δυνατόν να χαρακτηρίζουν την εξωτερική εμφάνιση ενός ατόμου με ΥΛΑ/ΣΑ, για την οποία οι άλλοι μπορεί να έχουν ποικίλες σκέψεις, στάσεις και απόψεις. Η έλλειψη πρόσβασης σε μία τέτοιου είδους γνώση από τους εφήβους με ΥΛΑ/ΣΑ ενδεχομένως, σύμφωνα και με τα αποτελέσματα, επηρεάζει την αυτοαντίληψή τους ως προς τη φυσική τους εμφάνιση.

Αναφορικά με τους εφήβους ΤΑ φαίνεται ότι η αυτοαντίληψη για τους στενούς φίλους, επηρεάζεται από τη θεωρία του νου. Λαμβάνοντας υπόψη τόσο το κεντρικό ρόλο που παίζουν οι φιλίες στη ταραχώδη περίοδο της εφηβείας όσο και τη σημασία που δίνουν σε αυτές οι έφηβοι (Berndt, 1989), μπορούμε ενδεχομένως να ερμηνεύσουμε αυτή τη σημαντική επιρροή της θεωρίας του νου στην αυτοαντίληψη για τους στενούς φίλους των εφήβων ΤΑ. Σύμφωνα με τα παραπάνω, φαίνεται ότι η γνώση των νοητικών καταστάσεων των άλλων από τους εφήβους, ίσως καθορίζει και την αυτοαντίληψη των εφήβων για τους στενούς φίλους. Αντίθετα, η μείωση της πρόσβασης στις νοητικές καταστάσεις των άλλων πιθανώς ευθύνεται και για την μειωμένη αυτοαντίληψη στη συγκεκριμένη περιοχή.

Τα παραπάνω ευρήματα υποδηλώνουν την ύπαρξη κάποιας συσχέτισης μεταξύ της θεωρίας του νου με ορισμένες τουλάχιστον πτυχές της αυτοαντίληψης και των δυο ομάδων εφήβων. Αυτή η ύπαρξη συσχέτισης συμφωνεί με τα αποτελέσματα της έρευνας των Frith και Happé (1999), οι οποίες υποστηρίζουν τη σύνδεση μεταξύ της επίδοσης σε έργα θεωρίας του νου και της ικανότητας για ενδοσκόπηση. Αντίθετα, μία τέτοια συσχέτιση έρχεται σε αντιπαράθεση με την άποψη της Raffman (1999),

σύμφωνα με την οποία η απόδοση νοητικών καταστάσεων στον εαυτό και τους άλλους ακολουθούν μία ξεχωριστή πορεία.

4.6 Περιορισμοί της έρευνας

Παρά τα ιδιαίτερα σημαντικά και ενδιαφέροντα ευρήματα της παρούσας έρευνας για την αυτοαντίληψη και τη θεωρία του νου εφήβων με ΥΛΑ/ΣΑ και εφήβων ΤΑ, κρίνεται απαραίτητη η αναφορά σε ορισμένους ουσιώδεις περιορισμούς οι οποίοι πρέπει να επισημανθούν. Αρχικά, ο περιορισμένος αριθμός συμμετεχόντων αποτελεί έναν ανασταλτικό παράγοντα στη γενίκευση των αποτελεσμάτων της παρούσας μελέτης, στον πληθυσμό με ΥΛΑ/ΣΑ. Η συμμετοχή περισσότερων εφήβων και γονέων και από τις δυο ομάδες σίγουρα θα οδηγούσε σε πιο αντιπροσωπευτικά και γενικεύσιμα αποτελέσματα.

Επιπλέον, η απουσία μέτρησης του δείκτη νοημοσύνης για ορισμένους από τους συμμετέχοντες της ομάδας των εφήβων με ΥΛΑ/ΣΑ δεν επέτρεψε τον έλεγχο εξομοίωσης των συμμετεχόντων και ως προς αυτόν τον παράγοντα, εμποδίζοντας την εξαγωγή γενικεύσιμων αποτελεσμάτων στον πληθυσμό με ΥΛΑ/ΣΑ και την ερμηνεία των αποτελεσμάτων με βάση το γνωστικό επίπεδο.

Παράλληλα, η απουσία διαφορών μεταξύ των εφήβων με ΥΛΑ/ΣΑ και των εφήβων ΤΑ ως προς την αυτοαντίληψη και των υπόλοιπων υποκατηγοριών της ή ως προς την ικανότητα ενσυναίσθησης, όπως και αναμενόταν σύμφωνα και με τα αποτελέσματα άλλων ερευνών, ενδεχομένως σχετίζεται με το ότι οι συμμετέχοντες μπορεί να έδιναν κοινωνικά επιθυμητές απαντήσεις σε αυτούς τους τομείς, κάτι που συνηθίζεται στις απαντήσεις που έχουν σχέση με ευαίσθητα θέματα ή με θέματα που μπορεί να βλάψουν την εικόνα του συμμετέχοντα (Lewis-Beck, Bryman & Liao, 2004).

4.7 Μελλοντικές προοπτικές

Η παρούσα μελέτη της αυτοαντίληψης και της θεωρίας του νου εφήβων με ΥΛΑ/ΣΑ και εφήβων ΤΑ, καθώς και οι περιορισμοί της φανερώνουν τις μελλοντικές προοπτικές για τη μελέτη του συγκεκριμένου θέματος. Σε μία μελλοντική προσέγγιση θα είχε ενδιαφέρον τόσο η χορήγηση και άλλων εργαλείων για τη μέτρηση των δυο αυτών εννοιών, όσο και η εφαρμογή και άλλων μεθόδων έρευνας, όπως π.χ. οι συνεντεύξεις. Τέτοιου είδους πολύπλευρες προσεγγίσεις θα έδιναν τη δυνατότητα μιας

λεπτομερούς και εις βάθος προσέγγισης του θέματος, που θα οδηγούσε σε μία πιο ολοκληρωμένη θεώρησή του. Επιπλέον, η συσχέτιση της αυτοαντίληψης και της θεωρίας του νου και με άλλες ψυχολογικές καταστάσεις ή συμπεριφορές των ατόμων με ΥΛΑ/ΣΑ σε σύγκριση με άτομα ΤΑ, όπως π.χ. το άγχος, η μοναξιά, η κατάθλιψη κ.ά. θα ήταν ιδιαίτερα ενδιαφέρουσα προκειμένου να γίνει γνωστή η πιθανή αιτιώδης σχέση μεταξύ όλων των παραπάνω.

Σε μελλοντικές έρευνες του συγκεκριμένου θέματος θα ήταν χρήσιμη η πραγματοποίηση αναλύσεων και ως προς το φύλο, αλλά και ως προς άλλες ηλικίες. Το φύλο, παίζει σημαντικό ρόλο στην εξέταση της ενσυναίσθησης αφού όπως έχει φανεί τα κορίτσια έχουν υψηλότερες επιδόσεις στην εξέταση της ενσυναίσθησης απ' ό,τι τα αγόρια (Baron-Cohen & Wheelwright, 2004). Επίσης, η ηλικία έχει ιδιαίτερη σημασία στην εξέταση της αυτοαντίληψης, αφού είναι δυνατόν να υπάρξει διαφοροποίηση στο πως αντιλαμβάνονται τα άτομα τον εαυτό τους στην εφηβεία και πως σε άλλες ηλικιακές φάσεις, αναλόγως με το βάρος που δίνεται σε διαφορετικές πτυχές της αυτοαντίληψης, σε διαφορετικές ηλικίες, π.χ. στην εφηβεία δίνεται ιδιαίτερο βάρος στις φιλίες.

Τέλος, θα ήταν ενδιαφέρουσα η προσέγγιση του θέματος της αυτοαντίληψης και της θεωρίας του νου, και με άλλες μεθόδους όπως οι νευροαπεικονιστικές. Μέσω αυτών των μεθόδων θα ήταν δυνατό να φανούν ποιες περιοχές του εγκεφάλου ενεργοποιούνται κατά την εξέταση της αυτοαντίληψης και της θεωρίας του νου. Αυτή η διαδικασία θα μπορούσε να δείξει αν είναι ίδιες οι περιοχές του εγκεφάλου που ενεργοποιούνται γι' αυτές τις δυο έννοιες, πράγμα που θα παρείχε απτές αποδείξεις στη διαφανόμενη συσχέτιση μεταξύ της αυτοαντίληψης και της θεωρίας του νου.

Βιβλιογραφία

- Αβραμίδης, Η. & Καλύβα, Ε., (2006). *Μέθοδοι Έρευνας στην Ειδική Αγωγή. Θεωρία και Εφαρμογές*. Αθήνα: Παπαζήση.
- Adams, G.R.& Berzonsky M.D. (2003). *Blackwell Handbook of Adolescence*. Oxford: Blackwell Sci.
- Adams, W., & Sheslow, D. (1983). A developmental perspective of adolescence. Στο: E. Schopler & G. Mesibov (Eds.), *Autism in adolescents and adults* (pp. 11-36). New York: Plenum Press
- American Psychiatric Association (2000). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders*, (4th ed., text revision). Washington, DC: American Psychiatric Association
- Βάμβουκας, Ι. Μ. (2006). *Εισαγωγή στην ψυχολογική έρευνα και μεθοδολογία*. Αθήνα: εκδ. Γρηγόρη.
- Barnhill, G. P., Hagiwara, T., Myles, B. S., Simpson, R. L., Brick, M. L., & Griswold, D. E. (2000). Parent, teacher, and self-report of problem and adaptive behaviors in children and adolescents with Asperger Syndrome. *Diagnostic*, 25 (2), 147–167.
- Baron-Cohen, S. (1995), *Mindblindness*, MIT Press.
- Baron-Cohen, S. (2000). Theory of mind and autism: A fifteen year review. Στο: S. Baron-Cohen, H. Tager-Flusberg, & D. J. Cohen (Eds.), *Understanding other minds. Perspectives from developmental cognitive neuroscience* (pp. 3–21). Oxford: University Press.
- Baron-Cohen, S., Hoekstra, R. A., Knickmeyer, R., & Wheelwright, S. (2006). The Autism-Spectrum Quotient (AQ)—adolescent version. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 36(3), 343–350.

- Baron-Cohen, S., Jolliffe, T., Mortimore, C., & Robertson, M. (1997). Another advanced test of theory of mind: Evidence from very high-functioning adults with autism or Asperger Syndrome. *Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines*, 38, 813-822.
- Baron-Cohen, S., Leslie, A. M., & Frith, U. (1985). Does the autistic child have a "theory of mind"? *Cognition*, 21 (1), 37-46.
- Baron-Cohen, S., Richler, J., Bisarya, D., Gurunathan, N., & Wheelwright, S. (2003). The systemizing quotient: An investigation of adults with Asperger syndrome or high-functioning autism, and normal sex differences. Στο: U. Frith & E. Hill (Eds.), *Autism: Mind and brain* (pp. 161–186). New York, NY: Oxford University Press.
- Baron-Cohen, S., Tager-Flusberg, H., & Cohen, D. (2000). *Understanding other minds: perspectives from developmental cognitive neuroscience*. Oxford University Press.
- Baron-Cohen, S., & Wheelwright, S. (2004). The empathy quotient: An investigation of adults with Asperger syndrome or high functioning autism, and normal sex differences. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 34(2), 163–175.
- Baron-Cohen, S., Wheelwright, S., Lawson, J., Griffin, R., Ashwin, C., Billington, J. & Chakrabarti, B. (2005). Empathising and systemising in autism spectrum conditions. Στο: F. R. Volkmar, F. A. Klin, R. Paul, D. J. Cohen (Eds.), *Handbook of autism and pervasive developmental disorders* (3rd ed., pp. 628–639). New York, NY: Wiley.
- Baron-Cohen, S., Wheelwright, S., Skinner, R., Martin, J., & Clubley, E. (2001). The Autism-Spectrum Quotient (AQ): Evidence from Asperger syndrome/high-functioning autism, males and females, scientists and mathematicians. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 31(1), 5–17.

- Bauminger, N., & Kasari, C. (1999). Brief report: Theory of mind in high-functioning children with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 29 (1), 81-86.
- Bauminger, N., Shulman, C., & Agam, G. (2004). The link between perceptions of self and of social relationships in high-functioning children with autism. *Journal of Developmental and Physical Disabilities*, 16(2), 193–214.
- Begeer, S., Banerjee, R., Lunenburg, P., Meerum Terwogt, M., Stegge, H., & Rieffe, C. (2008). Self-presentation of children with autism spectrum disorders. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 38 (6), 1187–1191.
- Blacher, J., Kraemer, B., & Schalow, M. (2003). Asperger syndrome and high functioning autism: research concerns and emerging foci. *Current Opinion in Psychiatry*, 16(5), 535–542.
- Bowler, D.M. (1992). Theory of mind in Asperger's syndrome. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 33 (5), 877-893
- Breakwell G.M., Hammond S. & Fife-Schaw A. (2000) *Research Methods in Psychology*. London: SAGE.
- Berndt, T. J. (1989). Friendship in childhood and adolescence. Στο W. Damon (Εκδ.), *Child development today and tomorrow*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Burns, R. B. (1979). The self-concept theory, measurement, development, and behavior. New York: Longman.
- Burns, R. (1982). *Self concept development and education*, London: Holt, Rinehart, & Winston
- Byrne, B.M. (1984) The General/Academic Self-Concept Nomological Network: A Review of Construct Validation Research. *Review of Educational Research* , 54(3), 427-456.

- Capps, L., Sigman, M., & Yirmiya, N. (1995). Self-competence and emotional understanding in high-functioning children with autism. *Development and Psychopathology*, 7 (1), 137–150.
- Carrington, Suzanne and Graham, Lorraine (1999) Asperger's syndrome: learner characteristics and teaching strategies. *Special Education Perspectives*, 8(2), 15-23.
- Carruthers, P. (2009) How we know our own minds: The relationship between mindreading and metacognition. *Behavioral and Brain Sciences*, 32(2), 121 – 138.
- Cooley, C.H. (1902). *Human nature and the social order*. New York: Charles Scribner's Sons.
- Cohen, Y. & Cohen, J., (2008). *Statistics and Data with R: An Applied Approach Through Examples*. John Wiley & Sons.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2008). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Coleman, J., & Hendry, L. (1990). *The nature of adolescence*. Routledge, London, and New York.
- Dahlgren, S. O., & Trillingsgaard, A. (1996). Theory of mind in non-retarded children with autism and Asperger's syndrome: A research note. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 37 (6), 759-763.
- Davis, M. (1980). A multidimensional approach to individual differences in empathy. *Catalogue of Selected Documents in Psychology*, 10, 85.
- Davis, M. (1983). Measuring individual differences in empathy: evidence for a multidimensional approach. *Journal of Personality and Social Psychology*, 44(1), 113–126.

- Davis, M. H. (1994). *Empathy: A social psychological approach*. Madison, WI: Brown & Benchmark
- Dritschel, B., Wisely, M., Goddard, L., Robinson, S. & Howlin, P. (2010) Judgements of self-understanding in adolescents with Asperger syndrome. *Autism*, 14(5), 509–518
- Eisenberg, N., & Fabes, R. A. (1998). Prosocial development. Στο: W. Damon (Series Ed.) & N. Eisenberg (Vol. Ed.), *Handbook of child psychology: Vol. 3. Social, emotional, and personality development* (5th ed., pp. 701–778). New York: Wiley
- Eisenberg, N., & Miller, P. (1987). The relation of empathy to prosocial and related behaviors. *Psychological Bulletin*, 101 (1), 91–119.
- Epstein, S. (1973). The self-concept revisited, or a theory of a theory. *American Psychologist*, 28, 404-416.
- Farley, J. A. , López, B. & Saunders, G. (2010) Self-conceptualisation in autism. *Autism*, 14(5), 519–530.
- Feshbach, N. D. (1975). Empathy in children: Some theoretical and empirical considerations. *The Counseling Psychologist*, 5 (2), 25–30.
- Frith, U. (1989). *Autism: explaining the enigma*. Oxford: Blackwell.
- Frith, U. (1991). *Autism and Asperger Syndrome*. Cambridge: Cambridge UP.
- Frith, U., and F. Happé. (1999). Theory of mind and self-consciousness: What it is like to be autistic? *Mind and Language*, 14 (1), 1–22.
- Goddard, W. & Melville, S. (2001). *Research methodology : An introduction*. Lansdowne: Juta and Co .

- Happé, F. (1994). An advanced test of theory of mind: Understanding of story characters' thoughts and feelings by able autistic, mentally handicapped, and normal children and adults. *Journal of Autism and Development Disorders*, 24(2), 129-154.
- Happé, F. (1994). *Autism: an introduction to psychological theory*. Cambridge, MA: Harvard University
- Happé, F. (1999). Autism: Cognitive deficit or cognitive style? *Trends in Cognitive Sciences*, 3 (6), 216–222.
- Hart, T. (1999). The refinement of empathy. *Journal of Humanistic Psychology*, 39(4), 111-125.
- Hoffman, M. L. (1990), "Empathy and Justice Motivation," *Motivation and Emotion*, 14(2), 151-171.
- Harter, S. (1985). The self-perception profile for children: Revision of the Perceived Competence Scale for Children manual. Denver, CO: University of Denver
- Higgins, E. T., (1987). Self-Discrepancy: A Theory Relating Self and Affect. *Psychological Review*, 94(3), 319-340.
- Irwin, J., MacSween, J., & Kerns, K. (2011). History and evolution of the autism spectrum disorders. Στο: J. L. Matson & P. Sturmey (Eds.), *International handbook of autism and pervasive developmental disorders*. New York: Springer.
- Johnson, R. B., & Christensen, L. B. (2004). *Educational research: Quantitative, qualitative, and mixed approaches*. Boston, MA: Allyn and Bacon.
- Johnson, S. A., Filliter, J. H., & Murphy, R. R. (2009). Discrepancies between self- and parent-perceptions of autistic traits and empathy in high functioning

- children and adolescents on the autism spectrum. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 39(12), 1706–1714.
- Joliffe, T., & Baron-Cohen, S. (1999). The Strange Stories Test: A replication with high-functioning adults with autism or Asperger syndrome. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 29, 395–406.
- Kaland, N., Moller-Nielsen, A., Callesen, K., Mortensen, E.L., Gottlieb, D., & Smith, L. (2002). A new ‘advanced’ test of theory of mind: Evidence from children and adolescents with Asperger syndrome. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 43, 517–528.
- Kanner, L. (1943) Autistic disturbances of affective contact. *Nervous Child*, 2, 217-250.
- Kinch, J. W. (1963). A formalized theory of the self-concept. *American Journal of Sociology*, 68 (4), 481 - 486.
- Klin, A., McPartland, J., & Volkmar, F. (2005). Asperger’s Disorder. Στο: F. Volkmar, A. Klin, R. Paul, & D. Cohen (Eds.), *Handbook of Autism and Pervasive Developmental Disorders*, 3rd Edition, Vol. 2 (pp. 88-125). New York: Wiley.
- Klin, A., Volkmar, F., & Sparrow, S. (Εκδ.). (2000). *Asperger syndrome*. New York: Guilford Press.
- Klin, A., Volkmar, F., Sparrow, S., Cicchetti, D., & Rourke, B. (1995). Validity and neuropsychological characterization of asperger's syndrome: Convergence with nonverbal learning disabilities syndrome. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 36 (7), 1127-1140.
- Knott, F., Dunlop, A., & MacKay, T. (2006). Living with ASD: How do children and their parents assess their difficulties with social interaction and understanding? *Autism*, 10 (6), 609-617.

Lee, A., & Hobson, R. P. (1998). On developing self-concepts: A controlled study of children and adolescents with autism. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 39 (8), 1131–1144.

Λεονταρή, Α.(1996). *Αυτοαντίληψη*. Αθήνα· Ελληνικά Γράμματα.

Lewis-Beck, M. S., Bryman, A. & Liao, F.T. (2004). *The Sage Encyclopedia of Social Science Research Methods*. Vol. 3. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

Lyons, V. & Fitzgerald M. 2005. *Asperger syndrome: A Gift or a curse?* Nova Science Publishers Inc. New York.

Μακρή-Μπότσαρη, Ε.(2001). *Αυτοαντίληψη και αυτοεκτίμηση: μοντέλα, ανάπτυξη, λειτουργικός ρόλος και αξιολόγηση*. Αθήνα· Ελληνικά Γράμματα.

Μακρή-Μπότσαρη, Ε. (2001). *Πως Αντιλαμβάνομαι Τον Εαυτό Μου ΙΙΙ. Ερωτηματολόγιο για την αξιολόγηση της αυτοαντίληψης και της αυτοεκτίμησης μαθητών γυμνασίου*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Markus, H. & Nurius, P. (1986). Possible Selves. *American Psychologist*, 41 (9), 954-969.

Marsh, H., & Hattie, J. (1996). Theoretical perspectives on the structures of self-concept. Στο: B.A. Bracken (Ed.), *Handbook of self-concept* (pp 38–90). New York, NY: John Wiley & Sons, Inc.

McQueen, R. and C. Knussen (2002), *Research Methods for Social Science: An Introduction*. Harlow: Prentice Hall.

Mead, G. H. (1934). *Mind, self and society: From the standpoint of a social behaviorist* (Ed. with intro by C. W. Morris.). Chicago: University of Chicago Press.

- Mesibov, G.B., Shea, V. & Adams, L.W. (2001). *Understanding Asperger syndrome and high functioning autism*. Kluwer Academic/Plenum Publishers:New York.
- Mitchell, P., & O’Keefe, K. (2008). Brief report: Do individuals with autism spectrum disorder think they know their own minds? *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 38 (8), 1591–1597.
- Muijs, D. (2004). *Doing quantitative research in education with SPSS*. London: SAGE Publications Ltd.
- Myles, B. S. (2005). *Children and youth with Asperger syndrome: Strategies for success in inclusive settings*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Myles, B. S., & Adreon, D. (2001). *Asperger syndrome and adolescence: Practical solutions for school success*. Shawnee Mission, KS: Autism Asperger.
- Myles, B. S., & Simpson, R. L. (2002). Asperger syndrome: An overview of characteristics. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 17 (3), 132–137.
- Ozonoff, S., Pennington, B., & Rogers, S. (1991). Executive function deficits in high functioning autistic individuals: Relationship to theory of mind. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 32 (7), 1081-1105.
- Ozonoff, S., Rogers, S.J. & Pennington, B.F. (1991). Asperger’s syndrome: evidence of an empirical distinction from high-functioning autism. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 32 (7), 1107-1122.
- Perner, J., & Wimmer, H. (1985). "John thinks that Mary thinks that. . ." Attribution of second-order beliefs by 5-10 year old children. *Journal of Experimental Child Psychology*, 39 (3), 437-471.
- Premack, D., & Woodruff, G. (1978) Does the chimpanzee have a ‘theory of mind’? *Behavioral and Brain Sciences*, 4, 515-526.

- Punch, K. (2009) *Introduction to Research Methods in Education*. London: Sage.
- Raffman, D. 1999. "What autism may tell us about self-awareness: A commentary on Frith and Happé." *Mind & Language* 14 (1), 23–31.
- Robson, C. (2007). *Η έρευνα του πραγματικού κόσμου: Ένα μέσον για κοινωνικούς επιστήμονες και επαγγελματίες ερευνητές*. Αθήνα: Gutenberg.
- Roeyers, H., Buysse, A., Ponnet, K., & Pichal, B. (2001). Advancing advanced mind-reading tests: empathic accuracy in adults with a pervasive developmental disorder. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, and Allied Disciplines*, 42(2), 271–278.
- Rogers, C. (1951). *Client-centered therapy: Its current practice, implications, and theory*. Boston: Houghton Mifflin
- Rogers, K., Dziobek, I., Hassenstab, J., Wolf, O. T., & Convit, A. (2007). Who cares? Revisiting empathy in Asperger syndrome. *Journal of Autism & Developmental Disorders*, 37(4), 709–715.
- Ρούσσοις, Π.Λ., & Τσαούσης, Γ. (2002). *Στατιστική εφαρμοσμένη στις κοινωνικές επιστήμες*. Β' Αναθεωρημένη έκδοση. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Rubin, A. (2008). *Practitioner's guide to using research for evidence-based practice*. Hoboken, NJ: Wiley.
- Sansosti, F.J., Powell-Smith, K.A., & Cowan, R. (2010). *High functioning autism and Asperger's Syndrome: A school-based practitioner's guide for assessment, prevention, and intervention*. New York: Guilford.
- Scheeren, M. A., Begeer, S., Banerjee, R., Terwogt, M. M. & Koot M. H. (2010) Can you tell me something about yourself? *Autism*, 14(5) 457–473.

- Shamay-Tsoory, S. G., Tomer, R., Yaniv, S., & Aharon-Peretz, J. (2002). Empathy deficits in Asperger syndrome: a cognitive profile. *Neurocase*, 8(3), 245–252.
- Shavelson, R. J., & Bolus, R. (1982). Self-concept: The interplay of theory and methods. *Journal of Educational Psychology*, 74(1), 3-17.
- Shavelson, R. J., Hubner, J.J. & Stanton G.C.(1976) Self-Concept: Validation of Construct Interpretations. *Review of Educational Research*, 46(3), 407-441.
- Singh, K. (2007). *Quantitative social research methods*. New Delhi, India: Sage Publications Pvt. Ltd.
- Somekh, B., & Lewin, C. (Eds.). (2005). *Research methods in the social science*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Strein, W. (1993) Advances in Research on Academic Self-Concept: Implications for School Psychology. *School Psychology Review*, 22(2), 273-284.
- Szatmari, P., Tuff, L., Finlayson, M.A. & Bartolucci, G. (1990). Asperger syndrome and autism: neurocognitive aspects. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 29 (1), 130-136.
- Tager-Flusberg H. (2007). Evaluating the theory-of-mind hypothesis in autism. *Current directions in psychological science*, 16 (6), 311–315.
- Travis, L., Sigman, M., & Ruskin, E. (2001). Links between social understanding and social behavior in verbally able children with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 31(2), 119–130.
- Vickerstaff, S., Heriot, S., Wong, M.G., Lopes, A., & Dossetor, D. (2007). Intellectual ability, self-perceived social competence and depressive symptomatology in children with high-functioning Autistic Spectrum Disorders. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 37(9), 1647-1664.

- Volkmar, R. F. & Klin, A. (2001) Asperger's disorder and higher functioning autism: same or different? *International Review of Research in Mental Retardation* 23, 83–110.
- Volkmar, F., Koenig, K., McCarthy, M. (2003). Autism: Diagnosis and epidemiology. Στο: E. Hollander (Ed.), *Autism Spectrum Disorders* (pp. 1-14). Marcel Dekker, NY.
- Wechsler, D. (1991). Manual for the Wechsler Intelligence Scale for Children (3rd ed.). New York: Psychological Corporation.
- White, S., Hill, E.L., Happé, F., & Frith, U. (2009). Revisiting the strange stories: Revealing mentalising impairments in autism. *Child Development*, 80 (4), 1097–1117.
- Whitehouse, A. J. O., Durkin, K., Jaquet, E. & Ziatas, K. (2009). Friendship, loneliness and depression in adolescents with Asperger's Syndrome. *Journal of Adolescence* 32 (2), 309–322.
- Wiley, L.H. (2003). *Asperger Syndrome in Adolescence*. London: Jessica Kingsley.
- Williamson, S., Craig, J., & Slinger, R. (2008). Exploring the relationship between measures of self-esteem and psychological adjustment among adolescents with Asperger syndrome. *Autism*, 14(4), 391–402.
- Wing, L. (1981). Asperger Syndrome: a clinical account. *Psychological Medicine*, 11, 115-130.
- Yirmiya, N., Sigman, M. D., Kasari, C., & Mundy, P. (1992). Empathy and cognition in high-functioning children with autism. *Child Development*, 63(1), 150–160.

Παράρτημα

1. Έντυπο συγκατάθεσης γονέων

Για τον Γονέα/Κηδεμόνα

Δηλώνω τη συγκατάθεσή μου για τη συμμετοχή μου.....

.....
(ονοματεπώνυμο) στην ερευνητική εργασία της κας Μαρτίνας Μπούμη, με θέμα **«Διερεύνηση της έννοιας της αυτοαντίληψης και της θεωρίας του νου σε εφήβους με αυτισμό υψηλής λειτουργικότητας ή Σύνδρομο Asperger και εφήβους με τυπική ανάπτυξη».**

Για το σκοπό αυτό:

- Επιθυμώ τη τήρηση του απορρήτου των προσωπικών στοιχείων που αφορούν εμένα και το παιδί μου.
- Δεν επιθυμώ την παρουσίαση του ηχογραφημένου ή γραπτού υλικού για εκπαιδευτικούς σκοπούς (π.χ. διδασκαλία σε φοιτητές ή εκπαιδευτικούς).
- Επιθυμώ την παράλειψη του πραγματικού ονόματός μου και του ονόματος του παιδιού μου από την ετικέτα του ηχογραφημένου και του γραπτού υλικού.
- Επιθυμώ την αντικατάσταση του πραγματικού ονόματός μου και του ονόματος του παιδιού μου με ένα ψευδώνυμο ή ένα προσωπικό κωδικό αριθμό για κάθε επεξεργασία και ανάλυση του ηχογραφημένου υλικού.
- Επιθυμώ την ορθή επεξεργασία του υλικού που θα καταγραφεί με κάθε μέσο.
- Επιθυμώ την ασφαλή αποθήκευση και φύλαξη του υλικού, χωρίς να επιτρέπεται η πρόσβαση σε πρόσωπα, που δεν εμπλέκονται σε αυτή τη διαδικασία.
- Έχω το δικαίωμα να διακόψω τη διαδικασία της συμμετοχής σε οποιοδήποτε σημείο.
- Έχω το δικαίωμα να έχω πρόσβαση οποιαδήποτε στιγμή στο καταγεγραμμένο υλικό.

Ο Γονέας/ Κηδεμόνας

Ονοματεπώνυμο

Για την Επόπτρια

Δηλώνω τη συγκατάθεσή μου για τη τήρηση όλων των δικαιωμάτων και επιθυμιών (όπως αναφέρονται στο παρόν έντυπο) των γονέων/κηδεμόνων και των εφήβων που θα συμμετέχουν στην έρευνα, στο πλαίσιο εκπόνησης διπλωματικής εργασίας από την κα Μαρτίνα Μπούμη (μεταπτυχιακής φοιτήτριας) με θέμα **«Διερεύνηση της έννοιας της αυτοαντίληψης και της θεωρίας του νου σε εφήβους με αυτισμό υψηλής λειτουργικότητας ή Σύνδρομο Asperger και εφήβους με τυπική ανάπτυξη»**

Η Επόπτρια

Σοφία Μαυροπούλου
Επίκουρη Καθηγήτρια Ειδικής Αγωγής-
Αυτισμού

2. Φύλλο ατομικών στοιχείων

| ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ - ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΕΙΔΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ | | | | |
|---|---|------------------|---|-------|
| ΦΥΛΛΟ ΑΤΟΜΙΚΩΝ ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΩΝ ΓΙΑ ΤΟΥΣ ΣΥΜΜΕΤΕΧΟΝΤΕΣ | | | | |
| Κ.Α..... | | | | |
| Όνομα _____ | Επώνυμο _____ | | | |
| Ημερομηνία Γέννησης _____ | | | | |
| Διάγνωση _____ | | | | |
| Έτος διάγνωσης: _____ | Φορέας _____ | | | |
| Δείκτης Νοημοσύνης: _____ | | | | |
| Εργαλείο μέτρησης του Δείκτη Νοημοσύνης: _____ | | | | |
| Λεκτικό επίπεδο: _____ | | | | |
| Συνυπάρχουσα νευρολογική διαταραχή: _____ | | | | |
| Σχολείο _____ | Τάξη _____ | | | |
| Διεύθυνση κατοικίας (Περιοχή) _____ | | | | |
| Τηλέφωνα α) εργασίας _____ β) οικίας _____ | | | | |
| Γονείς | Πατέρας | Μητέρα | | |
| Ονοματεπώνυμο | _____ | _____ | | |
| Ηλικία | _____ | _____ | | |
| <u>Μορφωτικό Επίπεδο</u> | | | | |
| Απολυτήριο Γυμνασίου –Λυκείου Μεταπτυχιακός Τίτλος | | Πτυχίο ΑΕΙ | | |
| Πτυχίο από Κέντρο Μεταλκειακής Εκπαίδευσης (π.χ. Ι.Ε.Κ.) | | Διδακτορικό | | |
| Επάγγελμα _____ | Ειδικότητα _____ | Χωρίς απασχόληση | | |
| Άλλα παιδιά | Φύλο | Ηλικία | | |
| 1° | <table border="1"><tr><td>K</td><td>A</td></tr></table> | K | A | _____ |
| K | A | | | |
| 2° | <table border="1"><tr><td>K</td><td>A</td></tr></table> | K | A | _____ |
| K | A | | | |
| 3° | <table border="1"><tr><td>K</td><td>A</td></tr></table> | K | A | _____ |
| K | A | | | |
| 4° | <table border="1"><tr><td>K</td><td>A</td></tr></table> | K | A | _____ |
| K | A | | | |

3. Ερωτηματολόγιο για το Πηλίο του Αυτιστικού Φάσματος (12-15 ετών)^{7 8}

Ονοματεπώνυμο εφήβου :.....

Ημ/νία γέννησης:

Ημ/νία συμπλήρωσης ερωτηματολογίου :.....

Πώς να συμπληρώσεις το ερωτηματολόγιο

Παρακάτω είναι μία λίστα με προτάσεις σχετικά με τον εαυτό σου. Σε παρακαλώ διάβασε κάθε πρόταση πολύ προσεκτικά και βάλε σε κύκλο την επιλογή σου δίπλα σε κάθε πρόταση.

Σε παρακαλώ να απαντήσεις σε όλες τις προτάσεις.

Παραδείγματα

| | | | | |
|---|----------------------------|-----------------------------|-----------------------------|--------------------|
| E1. Θέλω να ρισκάρω. | Συμφωνώ απόλυτα | Συμφωνώ ελάχιστα | <u>Διαφωνώ ελάχιστα</u> | Διαφωνώ απόλυτα |
| E2. Μου αρέσει να παίζω επιτραπέζια παιχνίδια. | Συμφωνώ απόλυτα | <u>Συμφωνώ ελάχιστα</u> | Διαφωνώ ελάχιστα | Διαφωνώ απόλυτα |
| E3. Είναι εύκολο για μένα να μαθαίνω να παίζω μουσικά όργανα. | Συμφωνώ απόλυτα | Συμφωνώ ελάχιστα | <u>Διαφωνώ ελάχιστα</u> | Διαφωνώ απόλυτα |
| E4. Με συναρπάζουν οι άλλοι πολιτισμοί. | <u>Συμφωνώ απόλυτα</u> | Συμφωνώ ελάχιστα | Διαφωνώ ελάχιστα | Διαφωνώ απόλυτα |

⁷ Πανεπιστήμιο Cambridge, Ηνωμένο Βασίλειο. Baron-Cohen, S., Hoekstra, R. A., Knickmeyer, R., & Wheelwright, S. (2006). The Autism Spectrum Quotient (AQ) – Adolescent Version. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 36, 343-350.

⁸ Μετάφραση και προσαρμογή στα ελληνικά από: Μπούμη Μαρίνα και Μαυροπούλου Σοφία.

| | | | | |
|--|-----------------|------------------|------------------|-----------------|
| 1. Προτιμώ να κάνω πράγματα με άλλους παρά μόνος/μόνη μου. | Συμφωνώ απόλυτα | Συμφωνώ ελάχιστα | Διαφωνώ ελάχιστα | Διαφωνώ απόλυτα |
| 2. Προτιμώ να κάνω πράγματα με τον ίδιο τρόπο ξανά και ξανά. | Συμφωνώ απόλυτα | Συμφωνώ ελάχιστα | Διαφωνώ ελάχιστα | Διαφωνώ απόλυτα |
| 3. Αν προσπαθήσω να φανταστώ κάτι, δημιουργώ πολύ εύκολα μια εικόνα στο μυαλό μου. | Συμφωνώ απόλυτα | Συμφωνώ ελάχιστα | Διαφωνώ ελάχιστα | Διαφωνώ απόλυτα |
| 4. Συχνά με απορροφά τόσο έντονα ένα πράγμα, που δεν παρατηρώ άλλα πράγματα. | Συμφωνώ απόλυτα | Συμφωνώ ελάχιστα | Διαφωνώ ελάχιστα | Διαφωνώ απόλυτα |
| 5. Συχνά προσέχω ασήμαντους ήχους που οι άλλοι δεν προσέχουν. | Συμφωνώ απόλυτα | Συμφωνώ ελάχιστα | Διαφωνώ ελάχιστα | Διαφωνώ απόλυτα |
| 6. Συνήθως παρατηρώ τις πινακίδες με τον αριθμό κυκλοφορίας των αυτοκινήτων ή παρόμοια είδη πληροφοριών. | Συμφωνώ απόλυτα | Συμφωνώ ελάχιστα | Διαφωνώ ελάχιστα | Διαφωνώ απόλυτα |
| 7. Συχνά οι άλλοι μου λένε ότι αυτό που είπα δεν είναι ευγενικό, παρ' όλο που εγώ νομίζω ότι είναι. | Συμφωνώ απόλυτα | Συμφωνώ ελάχιστα | Διαφωνώ ελάχιστα | Διαφωνώ απόλυτα |
| 8. Όταν διαβάζω μια ιστορία, μπορώ εύκολα να φανταστώ πως μπορεί να είναι οι χαρακτήρες. | Συμφωνώ απόλυτα | Συμφωνώ ελάχιστα | Διαφωνώ ελάχιστα | Διαφωνώ απόλυτα |
| 9. Με συναρπάζουν οι ημερομηνίες. | Συμφωνώ απόλυτα | Συμφωνώ ελάχιστα | Διαφωνώ ελάχιστα | Διαφωνώ απόλυτα |
| 10. Σε μια κοινωνική ομάδα, μπορώ εύκολα να παρακολουθήσω πολλές διαφορετικές συζητήσεις άλλων | Συμφωνώ απόλυτα | Συμφωνώ ελάχιστα | Διαφωνώ ελάχιστα | Διαφωνώ απόλυτα |
| 11. Αντιμετωπίζω με ευκολία τις κοινωνικές καταστάσεις. | Συμφωνώ απόλυτα | Συμφωνώ ελάχιστα | Διαφωνώ ελάχιστα | Διαφωνώ απόλυτα |
| 12. Έχω την τάση να παρατηρώ λεπτομέρειες που οι άλλοι δεν παρατηρούν. | Συμφωνώ απόλυτα | Συμφωνώ ελάχιστα | Διαφωνώ ελάχιστα | Διαφωνώ απόλυτα |
| 13. Θα προτιμούσα να πάω σε μία βιβλιοθήκη παρά σε ένα πάρτυ. | Συμφωνώ απόλυτα | Συμφωνώ ελάχιστα | Διαφωνώ ελάχιστα | Διαφωνώ απόλυτα |
| 14. Επινώ με ευκολία ιστορίες. | Συμφωνώ απόλυτα | Συμφωνώ ελάχιστα | Διαφωνώ ελάχιστα | Διαφωνώ απόλυτα |
| 15. Ενδιαφέρομαι πιο πολύ για τους ανθρώπους παρά για αντικείμενα. | Συμφωνώ απόλυτα | Συμφωνώ ελάχιστα | Διαφωνώ ελάχιστα | Διαφωνώ απόλυτα |
| 16. Έχω πολύ έντονα ενδιαφέροντα και αναστατώνομαι όταν δεν μπορώ να τα συνεχίσω. | Συμφωνώ απόλυτα | Συμφωνώ ελάχιστα | Διαφωνώ ελάχιστα | Διαφωνώ απόλυτα |
| 17. Ευχαριστιέμαι τη ψιλοκουβέντα με τους άλλους. | Συμφωνώ απόλυτα | Συμφωνώ ελάχιστα | Διαφωνώ ελάχιστα | Διαφωνώ απόλυτα |

| | | | | |
|---|-----------------|------------------|------------------|-----------------|
| 18. Όταν μιλάω, δεν είναι πάντα εύκολο για τους άλλους να πάρουν το λόγο. | Συμφωνώ απόλυτα | Συμφωνώ ελάχιστα | Διαφωνώ ελάχιστα | Διαφωνώ απόλυτα |
| 19. Με συναρπάζουν οι αριθμοί. | Συμφωνώ απόλυτα | Συμφωνώ ελάχιστα | Διαφωνώ ελάχιστα | Διαφωνώ απόλυτα |
| 20. Όταν διαβάζω μια ιστορία, δυσκολεύομαι να καταλάβω τις προθέσεις των χαρακτήρων. | Συμφωνώ απόλυτα | Συμφωνώ ελάχιστα | Διαφωνώ ελάχιστα | Διαφωνώ απόλυτα |
| 21. Δεν είναι ιδιαίτερα ευχάριστο για μένα να διαβάζω λογοτεχνία/φανταστικές ιστορίες. | Συμφωνώ απόλυτα | Συμφωνώ ελάχιστα | Διαφωνώ ελάχιστα | Διαφωνώ απόλυτα |
| 22. Δυσκολεύομαι να κάνω καινούργιους φίλους. | Συμφωνώ απόλυτα | Συμφωνώ ελάχιστα | Διαφωνώ ελάχιστα | Διαφωνώ απόλυτα |
| 23. Παρατηρώ συνέχεια επαναλαμβανόμενα στοιχεία σε όλα τα πράγματα. | Συμφωνώ απόλυτα | Συμφωνώ ελάχιστα | Διαφωνώ ελάχιστα | Διαφωνώ απόλυτα |
| 24. Θα προτιμούσα να πάω στο θέατρο παρά σε ένα μουσείο. | Συμφωνώ απόλυτα | Συμφωνώ ελάχιστα | Διαφωνώ ελάχιστα | Διαφωνώ απόλυτα |
| 25. Δεν με αναστατώνουν οι αλλαγές στο καθημερινό μου πρόγραμμα. | Συμφωνώ απόλυτα | Συμφωνώ ελάχιστα | Διαφωνώ ελάχιστα | Διαφωνώ απόλυτα |
| 26. Συχνά ανακαλύπτω ότι δε γνωρίζω πώς να συνεχίσω μία συζήτηση. | Συμφωνώ απόλυτα | Συμφωνώ ελάχιστα | Διαφωνώ ελάχιστα | Διαφωνώ απόλυτα |
| 27. Μπορώ εύκολα να καταλάβω τα βαθύτερα νοήματα στα λόγια του άλλου. | Συμφωνώ απόλυτα | Συμφωνώ ελάχιστα | Διαφωνώ ελάχιστα | Διαφωνώ απόλυτα |
| 28. Συνήθως επικεντρώνομαι περισσότερο σε ολόκληρη την εικόνα, παρά στις λεπτομέρειες. | Συμφωνώ απόλυτα | Συμφωνώ ελάχιστα | Διαφωνώ ελάχιστα | Διαφωνώ απόλυτα |
| 29. Δε θυμάμαι πολύ καλά αριθμούς τηλεφώνων. | Συμφωνώ απόλυτα | Συμφωνώ ελάχιστα | Διαφωνώ ελάχιστα | Διαφωνώ απόλυτα |
| 30. Συνήθως δεν παρατηρώ μικρές αλλαγές σε μία κατάσταση ή στην εμφάνιση ενός ατόμου. | Συμφωνώ απόλυτα | Συμφωνώ ελάχιστα | Διαφωνώ ελάχιστα | Διαφωνώ απόλυτα |
| 31. Καταλαβαίνω εάν κάποιος που με ακούει αρχίζει να βαριέται. | Συμφωνώ απόλυτα | Συμφωνώ ελάχιστα | Διαφωνώ ελάχιστα | Διαφωνώ απόλυτα |
| 32. Μπορώ εύκολα να κάνω πολλά πράγματα ταυτόχρονα. | Συμφωνώ απόλυτα | Συμφωνώ ελάχιστα | Διαφωνώ ελάχιστα | Διαφωνώ απόλυτα |
| 33. Όταν μιλάω στο τηλέφωνο, δεν είμαι σίγουρος/η πότε είναι η σειρά μου για να μιλήσω. | Συμφωνώ απόλυτα | Συμφωνώ ελάχιστα | Διαφωνώ ελάχιστα | Διαφωνώ απόλυτα |
| 34. Μου αρέσει να κάνω κάποιες ενέργειες αυθόρμητα. | Συμφωνώ απόλυτα | Συμφωνώ ελάχιστα | Διαφωνώ ελάχιστα | Διαφωνώ απόλυτα |

| | | | | |
|---|-----------------|------------------|------------------|-----------------|
| 35. Συχνά είμαι ο τελευταίος/η τελευταία που καταλαβαίνει το νόημα ενός αστείου. | Συμφωνώ απόλυτα | Συμφωνώ ελάχιστα | Διαφωνώ ελάχιστα | Διαφωνώ απόλυτα |
| 36. Είναι εύκολο να καταλάβω τι σκέφτεται ή νοιώθει κάποιος, κοιτάζοντας απλώς το πρόσωπό του. | Συμφωνώ απόλυτα | Συμφωνώ ελάχιστα | Διαφωνώ ελάχιστα | Διαφωνώ απόλυτα |
| 37. Εάν γίνει κάποια διακοπή, μπορώ πολύ γρήγορα να ξαναγυρίσω σε αυτό που έκανα. | Συμφωνώ απόλυτα | Συμφωνώ ελάχιστα | Διαφωνώ ελάχιστα | Διαφωνώ απόλυτα |
| 38. Είμαι καλός στη ψιλοκουβέντα με τους άλλους. | Συμφωνώ απόλυτα | Συμφωνώ ελάχιστα | Διαφωνώ ελάχιστα | Διαφωνώ απόλυτα |
| 39. Οι άλλοι μου λένε συχνά ότι μιλάω συνέχεια για το ίδιο πράγμα. | Συμφωνώ απόλυτα | Συμφωνώ ελάχιστα | Διαφωνώ ελάχιστα | Διαφωνώ απόλυτα |
| 40. Όταν ήμουν πιο μικρός/μικρή, συνήθως μου άρεσε να παίζω παιχνίδια προσποίησης με άλλα παιδιά. | Συμφωνώ απόλυτα | Συμφωνώ ελάχιστα | Διαφωνώ ελάχιστα | Διαφωνώ απόλυτα |
| 41. Μου αρέσει να συγκεντρώνω πληροφορίες σχετικά με κατηγορίες πραγμάτων (π.χ. μάρκες αυτοκινήτων, είδη πουλιών, τύπους τρένων, είδη φυτών κ.ά.) | Συμφωνώ απόλυτα | Συμφωνώ ελάχιστα | Διαφωνώ ελάχιστα | Διαφωνώ απόλυτα |
| 42. Είναι δύσκολο για μένα να φανταστώ πως θα ήταν να ήμουν κάποιος άλλος/κάποια άλλη. | Συμφωνώ απόλυτα | Συμφωνώ ελάχιστα | Διαφωνώ ελάχιστα | Διαφωνώ απόλυτα |
| 43. Μου αρέσει να σχεδιάζω προσεκτικά κάθε δραστηριότητα στην οποία συμμετέχω. | Συμφωνώ απόλυτα | Συμφωνώ ελάχιστα | Διαφωνώ ελάχιστα | Διαφωνώ απόλυτα |
| 44. Μου αρέσουν οι κοινωνικές περιστάσεις. | Συμφωνώ απόλυτα | Συμφωνώ ελάχιστα | Διαφωνώ ελάχιστα | Διαφωνώ απόλυτα |
| 45. Δυσκολεύομαι να καταλάβω τις προθέσεις των άλλων ανθρώπων. | Συμφωνώ απόλυτα | Συμφωνώ ελάχιστα | Διαφωνώ ελάχιστα | Διαφωνώ απόλυτα |
| 46. Οι καινούργιες καταστάσεις με αγχώνουν. | Συμφωνώ απόλυτα | Συμφωνώ ελάχιστα | Διαφωνώ ελάχιστα | Διαφωνώ απόλυτα |
| 47. Χαίρομαι να συναντάω καινούργια πρόσωπα. | Συμφωνώ απόλυτα | Συμφωνώ ελάχιστα | Διαφωνώ ελάχιστα | Διαφωνώ απόλυτα |
| 48. Είμαι καλός/καλή διπλωμάτης. | Συμφωνώ απόλυτα | Συμφωνώ ελάχιστα | Διαφωνώ ελάχιστα | Διαφωνώ απόλυτα |
| 49. Δε θυμάμαι πολύ καλά τις ημερομηνίες γέννησης των άλλων. | Συμφωνώ απόλυτα | Συμφωνώ ελάχιστα | Διαφωνώ ελάχιστα | Διαφωνώ απόλυτα |
| 50. Είναι πολύ εύκολο για μένα να παίζω με παιδιά, παιχνίδια προσποίησης. | Συμφωνώ απόλυτα | Συμφωνώ ελάχιστα | Διαφωνώ ελάχιστα | Διαφωνώ απόλυτα |

4. Ερωτηματολόγιο για το Πηλίκο της Ενσυναίσθησης^{9 10}

ΟΛΕΣ ΟΙ ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΕΣ ΕΙΝΑΙ ΑΠΟΛΥΤΑ ΕΜΠΙΣΤΕΥΤΙΚΕΣ

Ονοματεπώνυμο εφήβου :.....

Φύλο:..... Ημερομηνία γέννησης:.....

Ημερομηνία συμπλήρωσης ερωτηματολογίου:

Πώς να συμπληρώσεις το ερωτηματολόγιο

Παρακάτω υπάρχει μία λίστα προτάσεων. Σε παρακαλώ διάβασε κάθε πρόταση προσεκτικά και βαθμολόγησε τη διαφωνία σου ή τη συμφωνία σου με κάθε πρόταση, βάζοντας σε κύκλο την απάντησή σου. Δεν υπάρχουν σωστές ή λάθος απαντήσεις, ή ερωτήσεις «παγίδες».

ΓΙΑ ΝΑ ΕΙΝΑΙ ΕΓΚΥΡΟ ΤΟ ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ, ΠΡΕΠΕΙ ΝΑ ΑΠΑΝΤΗΣΕΙΣ ΣΕ ΚΑΘΕ ΕΡΩΤΗΣΗ.

Παραδείγματα

| | | | | |
|---|--------------------|---------------------|---------------------|--------------------|
| E1. Θα στενοχωριόμουν πολύ αν δεν μπορούσα να ακούω μουσική κάθε μέρα. | Συμφωνώ απόλυτα | Συμφωνώ ελάχιστα | Διαφωνώ ελάχιστα | Διαφωνώ απόλυτα |
| E2. Προτιμώ να μιλάω με τους φίλους μου στο τηλέφωνο παρά να τους γράφω γράμματα. | Συμφωνώ απόλυτα | Συμφωνώ ελάχιστα | Διαφωνώ ελάχιστα | Διαφωνώ απόλυτα |
| E3. Δεν έχω καμία επιθυμία να ταξιδεύω σε διαφορετικά μέρη του κόσμου. | Συμφωνώ απόλυτα | Συμφωνώ ελάχιστα | Διαφωνώ ελάχιστα | Διαφωνώ απόλυτα |
| E4. Προτιμώ να διαβάζω παρά να χορεύω. | Συμφωνώ απόλυτα | Συμφωνώ ελάχιστα | Διαφωνώ ελάχιστα | Διαφωνώ απόλυτα |

⁹ Baron-Cohen, S., & Wheelwright, S. (2004). The Empathy Quotient: An investigation of adults with Asperger Syndrome or high functioning autism, and normal sex differences. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 34, 163-175.

¹⁰ Μετάφραση και προσαρμογή στα ελληνικά από: Μπούμη Μαρτίνα και Μαυροπούλου Σοφία.

| | | | | |
|--|-----------------|------------------|------------------|-----------------|
| 1. Μπορώ εύκολα να καταλάβω αν κάποιος άλλος θέλει να συμμετέχει σε μία συζήτηση. | Συμφωνώ απόλυτα | Συμφωνώ ελάχιστα | Διαφωνώ ελάχιστα | Διαφωνώ απόλυτα |
| 2. Δυσκολεύομαι να εξηγήσω στους άλλους πράγματα που καταλαβαίνω εύκολα, όταν εκείνοι δεν τα καταλαβαίνουν αμέσως. | Συμφωνώ απόλυτα | Συμφωνώ ελάχιστα | Διαφωνώ ελάχιστα | Διαφωνώ απόλυτα |
| 3. Χαίρομαι πραγματικά να νοιάζομαι για άλλους ανθρώπους. | Συμφωνώ απόλυτα | Συμφωνώ ελάχιστα | Διαφωνώ ελάχιστα | Διαφωνώ απόλυτα |
| 4. Δυσκολεύομαι να καταλάβω τι πρέπει να κάνω σε μία κοινωνική περίπτωση. | Συμφωνώ απόλυτα | Συμφωνώ ελάχιστα | Διαφωνώ ελάχιστα | Διαφωνώ απόλυτα |
| 5. Οι άλλοι μου λένε συχνά ότι το παρατράβηξα προσπαθώντας να πείσω για την άποψή μου σε μία συζήτηση. | Συμφωνώ απόλυτα | Συμφωνώ ελάχιστα | Διαφωνώ ελάχιστα | Διαφωνώ απόλυτα |
| 6. Δεν με ενοχλεί τόσο πολύ, αν αργήσω στη συνάντησή μου με ένα φίλο. | Συμφωνώ απόλυτα | Συμφωνώ ελάχιστα | Διαφωνώ ελάχιστα | Διαφωνώ απόλυτα |
| 7. Οι φιλίες και οι σχέσεις είναι πολύ δύσκολες, κι έτσι δεν ασχολούμαι με αυτά. | Συμφωνώ απόλυτα | Συμφωνώ ελάχιστα | Διαφωνώ ελάχιστα | Διαφωνώ απόλυτα |
| 8. Συχνά μου είναι πολύ δύσκολο να κρίνω εάν κάτι είναι αγενές ή ευγενικό. | Συμφωνώ απόλυτα | Συμφωνώ ελάχιστα | Διαφωνώ ελάχιστα | Διαφωνώ απόλυτα |
| 9. Σε μία συζήτηση έχω την τάση να συγκεντρώνομαι στις δικές μου σκέψεις, παρά στο τι μπορεί να σκέφτεται αυτός που με ακούει. | Συμφωνώ απόλυτα | Συμφωνώ ελάχιστα | Διαφωνώ ελάχιστα | Διαφωνώ απόλυτα |
| 10. Όταν ήμουν παιδί μου άρεσε να κόβω τα σκουλήκια σε κομμάτια για να δω τι θα συμβεί. | Συμφωνώ απόλυτα | Συμφωνώ ελάχιστα | Διαφωνώ ελάχιστα | Διαφωνώ απόλυτα |
| 11. Μπορώ να αντιληφθώ γρήγορα εάν κάποιος λέει κάτι αλλά εννοεί κάτι άλλο. | Συμφωνώ απόλυτα | Συμφωνώ ελάχιστα | Διαφωνώ ελάχιστα | Διαφωνώ απόλυτα |
| 12. Είναι δύσκολο για μένα να καταλάβω γιατί κάποια πράγματα αναστατώνουν τους ανθρώπους τόσο πολύ. | Συμφωνώ απόλυτα | Συμφωνώ ελάχιστα | Διαφωνώ ελάχιστα | Διαφωνώ απόλυτα |
| 13. Είναι εύκολο για μένα να βάζω τον εαυτό μου στη θέση κάποιου άλλου. | Συμφωνώ απόλυτα | Συμφωνώ ελάχιστα | Διαφωνώ ελάχιστα | Διαφωνώ απόλυτα |
| 14. Είμαι καλός/καλή στο να προβλέπω πως θα νοιώσει κάποιος άλλος. | Συμφωνώ απόλυτα | Συμφωνώ ελάχιστα | Διαφωνώ ελάχιστα | Διαφωνώ απόλυτα |

| | | | | |
|---|--------------------|---------------------|---------------------|--------------------|
| 15. Παρατηρώ γρήγορα πότε κάποιος σε μία ομάδα νοιώθει άβολα ή αμήχανα. | Συμφωνώ απόλυτα | Συμφωνώ ελάχιστα | Διαφωνώ ελάχιστα | Διαφωνώ απόλυτα |
| 16. Εάν πω κάτι που θα προσβάλλει κάποιον, νομίζω ότι αυτό είναι πρόβλημα των άλλων και όχι δικό μου. | Συμφωνώ απόλυτα | Συμφωνώ ελάχιστα | Διαφωνώ ελάχιστα | Διαφωνώ απόλυτα |
| 17. Εάν κάποιος με ρωτήσει αν μου αρέσει το κούρεμά του, θα πω την αλήθεια ακόμα κι αν δεν μου αρέσει (το κούρεμα). | Συμφωνώ απόλυτα | Συμφωνώ ελάχιστα | Διαφωνώ ελάχιστα | Διαφωνώ απόλυτα |
| 18. Δεν μπορώ πάντα να καταλάβω γιατί κάποιος νοιώθει προσβλητικά με μία παρατήρηση. | Συμφωνώ απόλυτα | Συμφωνώ ελάχιστα | Διαφωνώ ελάχιστα | Διαφωνώ απόλυτα |
| 19. Δε με αναστατώνει τόσο πολύ να βλέπω ανθρώπους να κλαίνει. | Συμφωνώ απόλυτα | Συμφωνώ ελάχιστα | Διαφωνώ ελάχιστα | Διαφωνώ απόλυτα |
| 20. Είμαι πολύ απότομος/απότομη, και μερικοί άνθρωποι αυτό το θεωρούν ως αγένεια, αν και δεν το κάνω από πρόθεση. | Συμφωνώ απόλυτα | Συμφωνώ ελάχιστα | Διαφωνώ ελάχιστα | Διαφωνώ απόλυτα |
| 21. Δεν με μπερδεύουν οι κοινωνικές καταστάσεις. | Συμφωνώ απόλυτα | Συμφωνώ ελάχιστα | Διαφωνώ ελάχιστα | Διαφωνώ απόλυτα |
| 22. Οι άλλοι μου λένε ότι είμαι καλός/καλή στο να καταλαβαίνω πως νοιώθουν και τι σκέφτονται οι άλλοι. | Συμφωνώ απόλυτα | Συμφωνώ ελάχιστα | Διαφωνώ ελάχιστα | Διαφωνώ απόλυτα |
| 23. Όταν μιλάω στους άλλους, έχω την τάση να μιλάω για τις δικές τους εμπειρίες, παρά για τις δικές μου. | Συμφωνώ απόλυτα | Συμφωνώ ελάχιστα | Διαφωνώ ελάχιστα | Διαφωνώ απόλυτα |
| 24. Στενοχωριέμαι όταν βλέπω ένα ζώο να υποφέρει. | Συμφωνώ απόλυτα | Συμφωνώ ελάχιστα | Διαφωνώ ελάχιστα | Διαφωνώ απόλυτα |
| 25. Μπορώ να πάρω αποφάσεις χωρίς να επηρεάζομαι από τα συναισθήματα των άλλων. | Συμφωνώ απόλυτα | Συμφωνώ ελάχιστα | Διαφωνώ ελάχιστα | Διαφωνώ απόλυτα |
| 26. Μπορώ εύκολα να καταλάβω εάν κάποιος ενδιαφέρεται ή βαριέται με αυτά που λέω. | Συμφωνώ απόλυτα | Συμφωνώ ελάχιστα | Διαφωνώ ελάχιστα | Διαφωνώ απόλυτα |
| 27. Στενοχωριέμαι όταν βλέπω στις ειδήσεις ανθρώπους να υποφέρουν. | Συμφωνώ απόλυτα | Συμφωνώ ελάχιστα | Διαφωνώ ελάχιστα | Διαφωνώ απόλυτα |

| | | | | |
|---|-----------------|------------------|------------------|-----------------|
| 28. Οι φίλοι μου συνήθως μου μιλάνε για τα προβλήματά τους, αφού όπως λένε δείχνω μεγάλη κατανόηση. | Συμφωνώ απόλυτα | Συμφωνώ ελάχιστα | Διαφωνώ ελάχιστα | Διαφωνώ απόλυτα |
| 29. Μπορώ να καταλάβω εάν είμαι αδιάκριτος/αδιάκριτη, ακόμα και αν δεν μου το πει ο άλλος. | Συμφωνώ απόλυτα | Συμφωνώ ελάχιστα | Διαφωνώ ελάχιστα | Διαφωνώ απόλυτα |
| 30. Μερικές φορές οι άλλοι μου λένε ότι το παρατράβηξα με τα πειράγματα. | Συμφωνώ απόλυτα | Συμφωνώ ελάχιστα | Διαφωνώ ελάχιστα | Διαφωνώ απόλυτα |
| 31. Οι άλλοι συχνά μου λένε ότι είμαι αναισθητός/αναισθητή αλλά δεν καταλαβαίνω γιατί το λένε αυτό. | Συμφωνώ απόλυτα | Συμφωνώ ελάχιστα | Διαφωνώ ελάχιστα | Διαφωνώ απόλυτα |
| 32. Εάν δώ κάποιον άγνωστο σε μία ομάδα, θεωρώ ότι εξαρτάται από τον ίδιο να προσπαθήσει να συμμετέχει σε αυτή. | Συμφωνώ απόλυτα | Συμφωνώ ελάχιστα | Διαφωνώ ελάχιστα | Διαφωνώ απόλυτα |
| 33. Συνήθως δεν συμμετέχω συναισθηματικά όταν βλέπω μία ταινία. | Συμφωνώ απόλυτα | Συμφωνώ ελάχιστα | Διαφωνώ ελάχιστα | Διαφωνώ απόλυτα |
| 34. Μπορώ εύκολα και με το ένστικτό μου να προσαρμοστώ στα συναισθήματα κάποιου άλλου. | Συμφωνώ απόλυτα | Συμφωνώ ελάχιστα | Διαφωνώ ελάχιστα | Διαφωνώ απόλυτα |
| 35. Μπορώ εύκολα να καταλάβω τι μπορεί να θέλει κάποιος να συζητήσει. | Συμφωνώ απόλυτα | Συμφωνώ ελάχιστα | Διαφωνώ ελάχιστα | Διαφωνώ απόλυτα |
| 36. Μπορώ να καταλάβω εάν κάποιος κρύβει τα πραγματικά του συναισθήματα. | Συμφωνώ απόλυτα | Συμφωνώ ελάχιστα | Διαφωνώ ελάχιστα | Διαφωνώ απόλυτα |
| 37. Δεν επεξεργάζομαι συνειδητά τους κανόνες των κοινωνικών καταστάσεων. | Συμφωνώ απόλυτα | Συμφωνώ ελάχιστα | Διαφωνώ ελάχιστα | Διαφωνώ απόλυτα |
| 38. Είμαι καλός/καλή στο να προβλέπω τι θα κάνει ο άλλος. | Συμφωνώ απόλυτα | Συμφωνώ ελάχιστα | Διαφωνώ ελάχιστα | Διαφωνώ απόλυτα |
| 39. Έχω την τάση να εμπλέκομαι συναισθηματικά στα προβλήματα των φίλων μου. | Συμφωνώ απόλυτα | Συμφωνώ ελάχιστα | Διαφωνώ ελάχιστα | Διαφωνώ απόλυτα |
| 40. Συνήθως μπορώ να εκτιμήσω την άποψη κάποιου άλλου ακόμα κι αν δεν συμφωνώ με αυτή. | Συμφωνώ απόλυτα | Συμφωνώ ελάχιστα | Διαφωνώ ελάχιστα | Διαφωνώ απόλυτα |

5. Εργαλείο για τη θεωρία του νου - Παράξενες Ιστορίες

A. Ιστορίες για τις νοητικές καταστάσεις

1) Η Ρακέτα [του πίνγκ-πόνγκ]

Ο Γιάννης είναι μεγάλος ψεύτης. Ο αδερφός του Γιάννη, ο Δημήτρης το ξέρει αυτό. Ξέρει ότι ο Γιάννης δε λέει ποτέ την αλήθεια! Χθες ο Γιάννης έκλεψε τη ρακέτα του Δημήτρη και ο Δημήτρης ξέρει ότι ο Γιάννης την έχει κρύψει κάπου, όμως δε μπορεί να τη βρει. Είναι πολύ θυμωμένος. Έτσι, βρίσκει το Γιάννη και του λέει «Που είναι η ρακέτα μου; Πρέπει να την έχεις κρύψει ή στο ντουλάπι ή κάτω από το κρεβάτι σου επειδή έχω ψάξει παντού. Πού είναι, στο ντουλάπι ή κάτω από το κρεβάτι σου;» Ο Γιάννης του λέει ότι η ρακέτα είναι κάτω από το κρεβάτι του.

Ερώτηση: Γιατί ο Δημήτρης θα κοιτάξει στο ντουλάπι για τη ρακέτα του;

2) Ο Φυλακισμένος

Στη διάρκεια του πολέμου, ο Κόκκινος στρατός έπιασε κάποιον στρατιώτη από το Μπλε στρατό. Θέλουν να τους πει που είναι τα τανκς του στρατού. Ξέρουν ότι ο στρατός είναι ή κοντά στη θάλασσα ή στα βουνά. Ξέρουν ότι ο φυλακισμένος δε θα θέλει να τους πει, θα θέλει να σώσει το στρατό του, και άρα, θα πει σίγουρα ψέματα. Ο φυλακισμένος είναι πολύ γενναίος και πολύ έξυπνος, δε θα τους αφήσει να βρουν τα τανκς. Η αλήθεια είναι ότι τα τανκς είναι στα βουνά. Τώρα, όταν η άλλη πλευρά τον ρωτάει που είναι τα τανκς, εκείνος λέει, «Είναι στα βουνά.»

Ερώτηση: Γιατί ο φυλακισμένος το είπε αυτό;

3) Το Πεινασμένο Αγόρι

Ο Μιχάλης είναι πάντα πεινασμένος. Σήμερα στο σχολείο θα τους δώσουν το αγαπημένο του κολατσιό – κρουασάν. Είναι ένα πολύ λαίμαργο αγόρι και θα ήθελε να έχει τα περισσότερα κρουασάν από όλους, παρόλο που η μαμά του θα του έχει ετοιμάσει ένα υπέροχο φαγητό όταν γυρίσει στο σπίτι! Όμως για όλους επιτρέπονται μόνο δύο κρουασάν και κανένα άλλο. Όταν έρχεται η σειρά του Μιχάλη να παραγγείλει λέει «Μπορώ να έχω τέσσερα κρουασάν επειδή δε θα φάω για μεσημέρι όταν γυρίσω στο σπίτι!»

Ερώτηση: Γιατί το λέει αυτό ο Μιχάλης;

4) Τα γατάκια

Η Ιωάννα ήθελε να αγοράσει μία γατούλα και έτσι πήγε στο σπίτι της κας Παπαδοπούλου, η οποία είχε πολλές γατούλες που δεν τις ήθελε. Η κα Παπαδοπούλου αγαπούσε τις γατούλες και δε θα έκανε τίποτα για να τις βλάψει. Όμως δε μπορούσε να τις κρατήσει όλες η ίδια. Όταν η Ιωάννα πήγε στο σπίτι της δεν ήταν σίγουρη εάν ήθελε μια από τις γατούλες της κας Παπαδοπούλου, επειδή ήταν όλες αρσενικές και εκείνη ήθελε μία θηλυκή. Αλλά η κα Παπαδοπούλου είπε, «Εάν δεν αγοράσει κανείς τις γατούλες, θα πρέπει να τις πνίξω!»

Ερώτηση: Γιατί η κα Παπαδοπούλου το είπε αυτό στην Ιωάννα;

5) Το Καπέλο

Μία ημέρα η θεία Γιώτα πήγε για επίσκεψη στο σπίτι του Πέτρου. Ο Πέτρος αγαπάει πολύ τη θεία του, αλλά σήμερα εκείνη φοράει ένα καινούργιο καπέλο. Η αλήθεια είναι ότι στον Πέτρο φαίνεται πολύ άσχημο αυτό το καινούργιο καπέλο. Ο Πέτρος πιστεύει ότι η θεία του φαίνεται χαζή με αυτό και είναι πολύ πιο καλή με το παλιό καπέλο. Αλλά όταν η θεία Γιώτα ρωτάει τον Πέτρο, «Σου αρέσει το καινούργιο μου καπέλο;», ο Πέτρος απαντάει «Εε, είναι πολύ ωραίο».

Ερώτηση: Γιατί το είπε αυτό;

6) Το Χριστουγεννιάτικο Δώρο

Η Ελένη περίμενε όλο το χρόνο να έρθουν τα Χριστούγεννα, επειδή ήξερε ότι τα Χριστούγεννα θα μπορούσε να ζητήσει από τους γονείς της ένα κουνελάκι. Η Ελένη ήθελε ένα κουνελάκι περισσότερο από οτιδήποτε άλλο. Όταν έφτασε η μέρα των Χριστουγέννων, η Ελένη έτρεξε να ξετυλίξει το μεγάλο κουτί που της είχαν δώσει οι γονείς της. Ήταν σίγουρη ότι θα είχε μέσα ένα κουνελάκι σε ένα κλουβί. Όμως όταν άνοιξε το κουτί και όλη η οικογένεια στεκόταν γύρω της, ανακάλυψε ότι το δώρο της ήταν μία βαρετή παλιά συλλογή από εγκυκλοπαίδειες, που δεν ήθελε καθόλου! Όμως, όταν οι γονείς της Ελένης τη ρώτησαν αν της άρεσε το Χριστουγεννιάτικο δώρο, εκείνη είπε «Είναι υπέροχο, σας ευχαριστώ. Είναι ακριβώς αυτό που ήθελα.»

Ερώτηση: Γιατί το είπε αυτό στους γονείς της;

7) Η Ώρα

Αργά τη νύχτα η κα Νικολαΐδου γυρίζει στο σπίτι της με τα πόδια. Δεν της αρέσει να περπατάει μόνη της στο σκοτάδι επειδή πάντα φοβάται ότι κάποιος θα της επιτεθεί και θα τη ληστέψει. Είναι αλήθεια ότι έχει γενικά πολύ ευαίσθητα νεύρα! Ξαφνικά μέσα από το σκοτάδι την πλησιάζει ένας άντρας. Θέλει να ρωτήσει την κα Νικολαΐδου τι ώρα είναι, και

περπατάει προς το μέρος της. Όταν η κα Νικολαΐδου βλέπει τον άντρα να έρχεται προς το μέρος της, αρχίζει να τρέμει και λέει, «Πάρε το πορτοφόλι μου, μόνο μη μου κάνεις κακό, σε παρακαλώ!»

Ερώτηση: Γιατί το είπε αυτό;

8) Το Γάντι

Ένας διαρρήκτης που μόλις έχει ληστέψει ένα μαγαζί κάνει την απόδρασή του. Καθώς τρέχει στο σπίτι του, ένας αστυνομικός που έκανε περιπολία βλέπει να του πέφτει ένα γάντι. Δε ξέρει ότι ο άνδρας είναι διαρρήκτης, θέλει μόνο να του πει ότι του έπεσε το γάντι. Αλλά όταν ο αστυνομικός φωνάζει στο διαρρήκτη «Εϊ, εσύ! Σταμάτα!», ο διαρρήκτης γυρίζει πίσω, βλέπει τον αστυνομικό και παραδίδεται. Σηκώνει τα χέρια του ψηλά και παραδέχεται ότι αυτός έκανε διάρρηξη στο μαγαζί της γειτονιάς.

Ερώτηση: Γιατί ο διαρρήκτης το έκανε αυτό;

B. Ιστορίες με ανθρώπινους χαρακτήρες

1) Η Τελευταία Μάχη

Δύο εχθρικές δυνάμεις βρίσκονται σε πόλεμο για πάρα πολύ καιρό. Ο κάθε στρατός έχει νικήσει πολλές μάχες, αλλά τώρα το αποτέλεσμα θα μπορούσε να μετρήσει είτε για τη μία ή για την άλλη πλευρά. Οι δυνάμεις είναι ίσες. Ωστόσο, ο Μπλε στρατός είναι πιο δυνατός από τον Κίτρινο στρατό στο πεζικό και το πυροβολικό. Αλλά ο Κίτρινος στρατός είναι πιο δυνατός από τον Μπλε στρατό στην αεροπορία. Την ημέρα της τελευταίας μάχης, η οποία θα καθορίσει και το αποτέλεσμα του πολέμου, έχει πυκνή ομίχλη στα βουνά όπου θα γίνει η μάχη. Χαμηλά σύννεφα αιωρούνται πάνω από τους στρατιώτες. Μέχρι το τέλος της ημέρας ο Μπλε στρατός έχει νικήσει.

Ερώτηση: Γιατί νίκησε ο Μπλε στρατός;

2) Ο Διαρρήκτης

Ένας διαρρήκτης ετοιμάζεται να διαρρήξει ένα κοσμηματοπωλείο. Με επιδέξιες κινήσεις ανοίγει την κλειδαριά της πόρτας του μαγαζιού. Με προσεκτικά βήματα περνάει πάνω από το λείζερ του ηλεκτρονικού ανιχνευτή. Αν το ακουμπήσει, θα αρχίσει ο συναγερμός. Χωρίς να κάνει θόρυβο ανοίγει την πόρτα της αποθήκης και βλέπει τους πολύτιμους λίθους που γυαλίζουν. Όμως, την ώρα που απλώνει το χέρι του για να τα φτάσει, πατάει κάτι μαλακό.

Ακούει μία στριγκλιά και κάτι μικρό και μαλλιαρό τρέχει από δίπλα του προς την πόρτα του μαγαζιού. Αμέσως χτυπάει ο συναγερμός.

Ερώτηση: Γιατί χτύπησε ο συναγερμός;

3) Το Πέσιμο της Ηλικιωμένης

Η ηλικιωμένη κα Γεωργάκη είναι πολύ εύθραυστη. Μια μέρα γλιστράει πάνω στο παγωμένο σκαλοπάτι της εξώπορτας της και πέφτει στο πλάι. Σηκώνεται αμέσως, αν και νιώθει αρκετά μελανιασμένη και ταραγμένη. Την επόμενη ημέρα νιώθει το πόδι της πολύ σκληρό και μπορεί να περπατήσει με μεγάλη δυσκολία. Πηγαίνει στους γιατρούς. Όταν ο γιατρός ακούει για το πέσιμο και βλέπει την πλευρά της που είναι πρησμένη, λέει «Πήγαινε αμέσως στο νοσοκομείο.» Στο νοσοκομείο κάνουν μία ακτινογραφία στην κα Γεωργάκη.

Ερώτηση: Γιατί της έκαναν ακτινογραφία;

4) Το Φωτιστικό και οι Λάμπες

Ο Γιάννης πηγαίνει για ψώνια. Αγοράζει ένα όμορφο καινούργιο φωτιστικό γραφείου για να διαβάσει. Χρειάζεται μία λάμπα για το καινούργιο φωτιστικό του. Πηγαίνει από το τμήμα των επίπλων στο τμήμα με τα ηλεκτρικά είδη. Στο τμήμα με τα ηλεκτρικά είδη μαθαίνει ότι υπάρχουν δύο μάρκες με λάμπες που ταιριάζουν στο φωτιστικό. Οι λάμπες Osram κοστίζουν λιγότερο σε συσκευασίες του ενός σε σχέση με τις λάμπες Phillips. Όμως, μόνο οι λάμπες Phillips πωλούνται σε συσκευασίες των έξι. Ο Γιάννης επιλέγει τη συσκευασία των έξι, αν και χρειάζεται μόνο μία λάμπα.

Ερώτηση: Γιατί ο Γιάννης αγοράζει τις λάμπες Phillips;

5) Οι Δύο Φίλοι & το Τρενάκι

Ο Μάριος και ο Κώστας είναι κολλητοί φίλοι. Είναι και οι δύο 10 χρονών. Ο Μάριος έχει καστανά μαλλιά, πράσινα μάτια και είναι πάνω από 1,5 μέτρο ψηλός. Ο Κώστας είναι πολύ διαφορετικός από το Μάριο. Έχει ξανθά μαλλιά και μπλε μάτια και είναι πολύ μικρότερος από το Μάριο. Ο Μάριος και ο Κώστας πηγαίνουν στο Λούνα Παρκ. Ανεβαίνουν σε πολλά παιχνίδια. Στην τελευταία διαδρομή αποφασίζουν να πάνε στο μεγάλο τρενάκι. Όμως εκεί υπάρχει μία πινακίδα που γράφει: Για λόγους ασφαλείας δεν επιτρέπονται άτομα με ύψος λιγότερο από ενάμιση μέτρο.

Ερώτηση: Γιατί ανεβαίνει μόνο ο Μάριος στο τρενάκι;

6) Τα Πέδιλα του Σκι

Ο Φίλιππος δεν έχει κάνει ποτέ σκι και περιμένει με ανυπομονησία τις πρώτες του διακοπές για σκι αυτό το χειμώνα. Ολόκληρος ο εξοπλισμός του για τις διακοπές είναι έτοιμος. Η μητέρα του, τού έχει αγοράσει ένα ζευγάρι γυαλιά του σκι και έχει κερώσει και γυαλίσει τον πάτο των πέδινων του σκι για να τα προστατέψει. Την πρώτη ημέρα των διακοπών, τα πέδιλα του σκι γλιστρούν από κάτω, και ο Φίλιππος πέφτει συνέχεια μέσα στο χιόνι.

Ερώτηση: Γιατί ο Φίλιππος πέφτει κάτω συνέχεια;

7) Οι Καινούργιες Κουρτίνες

Η Κατερίνα αλλάζει τη διακόσμηση στο δωμάτιό της. Η μητέρα της βάφει τους τοίχους και κρεμάει καινούργιες κουρτίνες. Πριν, το δωμάτιο της Κατερίνας ήταν ροζ και άσπρο με λεπτές διχτυωτές κουρτίνες, αλλά τώρα οι τοίχοι είναι σκούρο κόκκινο και έχουν κρεμαστεί ολοκαίνουργιες χοντρές και ακριβές βελούδινες κουρτίνες. Την πρώτη μέρα στο δωμάτιό της, η Κατερίνα δεν κατάφερε να ξυπνήσει στην ώρα της. Την ώρα που η μητέρα της τρέχει για να τη σηκώσει από το κρεβάτι για το σχολείο, η Κατερίνα λέει ότι πρέπει να είναι πολύ νωρίς για να σηκωθεί επειδή «φαίνεται ότι είναι στη μέση της νύχτας.»

Ερώτηση: Γιατί παρακοιμήθηκε η Κατερίνα;

8) Η Ομπρέλα

Ο Σίμος αποφασίζει να πάει μία μεγάλη βόλτα για να πάρει λίγο φρέσκο αέρα. Δυστυχώς, φεύγοντας από το σπίτι, αρχίζει να φυσάει και να βρέχει. Ευτυχώς, ο Σίμος έχει πάντα μία ομπρέλα μαζί του. Ανοίγει γρήγορα την ομπρέλα και τυλίγει το παλτό σφιχτά πάνω του. Ξαφνικά ένα αεράκι φυσάει την ομπρέλα μακριά από το χέρι του Σίμου και την προσγειώνει σε ένα μεγάλο θάμνο γεμάτο αγκάθια. Ο Σίμος προσπαθεί να τρέξει και να τη φέρει πίσω, πριν φυσήξει ξανά και χαίρεται που βρίσκει όλα τα κομμάτια. Την ώρα που περπατάει προς το σπίτι, παρατηρεί ότι το κεφάλι του αρχίζει να βρέχεται ενώ κρατάει την ομπρέλα.

Ερώτηση: Γιατί βρέχεται ο Σίμος;

Γ. Ιστορίες για φυσικές καταστάσεις

1) Ο Βράχος

Όταν έχει καταιγίδες, βράχοι πέφτουν συχνά από την κορυφή των βουνών. Μία μέρα σε ένα βουνό στον Όλυμπο, ένας μεγάλος ογκόλιθος δεν συγκρατούνταν και αρχίζει να κατρακυλάει προς τα κάτω. Κατρακυλούσε συνέχεια και η ταχύτητα αυξανόταν και στροβιλιζόνταν και αναπηδούσε στην πλαγιά του βουνού. Ξαφνικά, ακούγεται ένας πολύ δυνατός παφλασμός.

Ερώτηση: Γιατί ακούστηκε ένας δυνατός παφλασμός;

2) Η Καταιγίδα

Σύννεφα καταιγίδας μαζεύονται πάνω από ένα μικρό χωριό στα βουνά. Ακούγονται βροντές και αστραπές. Τα δέντρα κουνιούνται στις βαριές ριπές του ανέμου και βρέχει με το τουλούμι. Φύλλα, ακόμη και κλαδιά, πέφτουν από τα δέντρα. Μετά από μία εκθαμβωτικά αστραφτερή αστραπή, ακούγεται ένας δυνατός κρότος και τα φώτα σβήνουν σε όλα τα σπίτια του χωριού.

Ερώτηση: Γιατί έσβησαν τα φώτα;

3) Το Χιόνι και ο Ήλιος

Είναι ένας πολύ κρύος χειμώνας και χιονίζει για μέρες. Το χιόνι έχει καλύψει τα πάντα: τα δέντρα, τα σπίτια, τους λόφους, ακόμα και οι φράχτες είναι καλυμμένοι με ένα παχύ στρώμα χιονιού. Όλα φαίνονται τελείως άσπρα εκτός από το μουντό γκρι ουρανό. Ένα πρωί, ο ουρανός είναι μπλε και βγαίνει ο ήλιος. Ο ήλιος λούζει με το φως του τα σπίτια, τα δέντρα, τους λόφους και τους φράχτες. Αρχίζουν να σχηματίζονται λακκούβες με τα νερά της βροχής στις άκρες των χωραφιών.

Ερώτηση: Γιατί έχει τόσο πολλές λακκούβες με νερά;

4) Η Λίμνη και ο Τοίχος

Το μικρό χωριό Καλύβια είναι κοντά στη λίμνη Πλαστήρα. Ένα χρόνο πριν χτίστηκε ένας τοίχος γύρω από το χωριό. Κάθε χρόνο τον Απρίλιο, ξεχειλίζουν οι όχθες του ποταμού και παλιά το νερό θα πλημμύριζε πολλά σπίτια και θα προκαλούσε πολλές καταστροφές. Τις τελευταίες τρεις εβδομάδες βρέχει συνέχεια. Όμως, φέτος, όλα τα σπίτια στα Καλύβια είναι απολύτως στεγνά μέσα.

Ερώτηση: Γιατί ήταν όλα τα σπίτια στεγνά;

5) Τα Μήλα

Το καλοκαίρι ήταν μακρύ και πολύ ζεστό, οι ιδανικές συνθήκες για να ωριμάσουν πολλά μήλα. Όλο το καλοκαίρι μέσα στον οπωρώνα είχε ησυχία και γαλήνη. Τώρα στο τέλος του καλοκαιριού τα μήλα κρέμονται από τα δέντρα, με μία γυαλάδα στο φως του ήλιου, όλα ώριμα και ροδαλά. Και κάθε τόσο στον οπωρώνα ακούγονται μικρά χτυπήματα.

Ερώτηση: Γιατί ακούγονται μικρά χτυπήματα;

6) Τα Αγάλματα του Πάρκου και η Φωτιά

Ένα από τα μεγάλα πάρκα στο κέντρο της Αθήνας έχει περιμετρικά πέτρινα αγάλματα. Ακόμη, έχει, πολλά δέντρα, που ρίχνουν τα φύλλα τους κάθε φθινόπωρο. Ένα κρύο, ξερό πρωινό του Νοέμβρη, μία τεράστια υπαίθρια φωτιά καίει όλα τα φύλλα στην άκρη του πάρκου και δε φαίνονται τα αγάλματα σε εκείνη τη γωνία του πάρκου. Όμως το απόγευμα, φαίνεται ότι τα αγάλματα είναι ακόμη εκεί.

Ερώτηση: Τι συνέβη το πρωί;

7) Το Σιντριβάνι

Είναι τέλη Απριλίου και ο ουρανός είναι καθαρός και γαλάζιος από το πρωί. Ένα άδειο σιντριβάνι αστράφτει στη μέση του πάρκου. Καθώς περνάει η μέρα, ο ήλιος εξαφανίζεται κάπου-κάπου πίσω από μικρά παχιά άσπρα σύννεφα για να εμφανιστεί ξανά σε λίγο στην άλλη πλευρά. Όμως αργά το απόγευμα ο ουρανός σκοτεινιάζει και γεμίζει με πολλά γκρι σύννεφα. Λίγο πιο μετά, το σιντριβάνι αρχίζει να αναβλύζει νερό.

Ερώτηση: Γιατί το σιντριβάνι αναβλύζει νερό;

8) Οι Σεισμοί

Η Ισλανδία είναι μία χώρα όπου συχνά γίνονται σεισμοί. Γίνονται πολύ ξαφνικά όταν μεγάλοι βράχοι κάτω από το έδαφος μετακινούνται ξαφνικά και το έδαφος τρέμει. Την περασμένη χρονιά μία μέρα το έδαφος άρχισε να τρέμει κοντά σε ένα βουνό στη νότια Ισλανδία. Καθώς το έδαφος έτρεμε όλο και πιο πολύ, ένα μεγάλο σύννεφο καπνού εμφανίστηκε πάνω από το βουνό και τεράστιες φλόγες ακούστηκαν από την κορυφή του βουνού.

Ερώτηση: Γιατί συνέβη αυτό;